



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2012

Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn». Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung

Moser, Urs ; Berger, Stéphanie

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-124581>

Scientific Publication in Electronic Form

Published Version

Originally published at:

Moser, Urs; Berger, Stéphanie (2012). Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn». Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.



**Universität
Zürich^{UZH}**

Institut für Bildungsevaluation

Assoziiertes Institut der Universität Zürich

Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn»

Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung

Urs Moser & Stéphanie Berger

Zürich, Februar 2012



**Universität
Zürich^{UZH}**

Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich
Wilfriedstrasse 15
8032 Zürich

Tel: 043 268 39 60
Fax: 043 268 39 67

www.ibe.uzh.ch

Inhaltsverzeichnis

1 Evaluation von ChagALL	4
1.1 ChagALL	4
1.2 Ziele und Fragestellung	5
1.3 Methode	6
2 Teilnehmerinnen und Teilnehmer	10
2.1 Herkunft	10
2.2 Schullaufbahn	10
2.3 Kognitive Grundfähigkeiten	11
2.4 Schulische Fähigkeiten	12
2.5 Motivationale Voraussetzungen	15
2.6 Lehr-Lern-Bedingungen	16
2.7 Ziele	18
3 Wirksamkeit	19
3.1 Motivation	19
3.2 Lernstrategien	20
3.3 Verbesserung in der Schule	20
4 Erfolg bei der Prüfung	22
4.1 Prüfungserfolg	22
4.2 Unterschiede zwischen Erfolgreichen und nicht Erfolgreichen	23
4.3 Erfolg an der Mittelschule	25
5 Erfolgskriterien	26
5.1 Ausgangslage	26
5.2 Lehrperson und Unterricht	27
5.3 Klassenkontext und fachlicher Kontext	30
5.4 Individuelle Voraussetzungen	32
5.5 Mediationsprozesse und Lernaktivitäten	33
6 Fazit	35
7 Literatur	37

1 Evaluation von ChagALL

1.1 ChagALL

Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn (ChagALL) ist ein Förderprogramm für begabte und motivierte jugendliche Migrantinnen und Migranten, die über das Potenzial für eine Mittelschule verfügen und aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen stammen. Ziel des Förderprogramms ist es, dass diese Jugendlichen die Aufnahmeprüfung für eine Mittelschule (Gymnasium, Fachmittelschule oder Berufsmittelschule) bestehen und die Mittelschule erfolgreich abschliessen. Das Programm ChagALL umfasst vier Elemente:

1. In der *Rekrutierungsphase* werden Sekundarschulen auf das Programm aufmerksam gemacht. Die Lehrpersonen der Sekundarschulen werden gebeten, geeignete Jugendliche zu informieren und für die Teilnahme an ChagALL zu empfehlen. Die Rekrutierungsphase findet im 8. Schuljahr statt.
2. Mit einem *Aufnahmeverfahren* werden die fachlichen und persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen abgeklärt. Grundlage für die Aufnahme bilden eine Standortbestimmung in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik, die Ergebnisse eines Intelligenztests (CFT 20-R) und eines Fragebogens zur Leistungsmotivation, das Empfehlungsschreiben der Sekundarlehrperson sowie ein Motivationsschreiben der Schülerin oder des Schülers und ein 20minütiges persönliches Gespräch. Das Aufnahmeverfahren findet am Ende des 8. Schuljahres statt.
3. Das *Trainingsprogramm* umfasst fachliche Unterstützung in Deutsch, Französisch und Mathematik, Persönlichkeitsbildung sowie selbstständiges Lernen, das von einer Trainerin oder einem Trainer betreut wird. Das Trainingsprogramm findet während des 9. Schuljahres statt und dauert bis zur Aufnahmeprüfung für eine Mittelschule. Pro Woche wird in der Regel am Mittwochnachmittag je eine Lektion in den drei Fachbereichen erteilt. Am Samstagvormittag wird die fachliche Förderung fortgesetzt, wobei die Schülerinnen und Schüler in Anwesenheit einer Trainerin oder eines Trainers selbstständig arbeiten.
4. Im Rahmen einer *individuellen Beratung und Begleitung* wird die Frage diskutiert, welche Mittelschule die Jugendlichen aufgrund von Zielen, Fähigkeiten und Interessen wählen sollen. Nach bestandener Aufnahmeprüfung wird die Beratung und Begleitung bis zum Ende des zweiten Mittelschuljahres fortgesetzt. Im Falle einer Aufnahme ihres Kindes ins Programm werden auch die Eltern der Jugendlichen bis zum Ende des zweiten Mittelschuljahres beraten und begleitet.

In einer Testphase im Schuljahr 2008/09 wurden zwölf Schülerinnen und Schüler ins Programm aufgenommen. In der darauffolgenden Pilotphase wurden in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 erneut jeweils zwölf Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Im Schuljahr 2011/12 wurden insgesamt 13 Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Ein Mädchen kehrte allerdings bereits vor Trainingsbeginn im Juli 2011 in ihr Heimatland zurück und konnte daher nicht am Training teilnehmen.

1.2 Ziele und Fragestellung

Mit der Evaluation von ChagALL werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen werden die Wirksamkeit des Programms überprüft und Erkenntnisse für die Optimierung der einzelnen Programmelemente systematisiert. Zum anderen soll mit der Evaluation eine Grundlage für Schulen geschaffen werden, die das Programm implementieren möchten.

Wirksamkeit

Die Frage nach der Wirksamkeit von ChagALL ist vielschichtig. Aus einer allgemeinen Perspektive, die auf das genuine Anliegen des Programms gerichtet ist, lässt sich die Wirksamkeit vor allem am Erreichen der expliziten Ziele messen. Gelingt es mit Hilfe des Programms, dass mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund ihr Potenzial ausschöpfen und erfolgreich eine Mittelschullaufbahn einschlagen können? Ziel von ChagALL ist es, dass in der Testphase sechs und in der Pilotphase jeweils acht Schülerinnen und Schüler die Aufnahmeprüfung für eine Mittelschule bestehen. Dies entspricht einer angestrebten Erfolgsquote von rund 63 Prozent.

Mit der Frage zur Wirksamkeit verbunden ist die Suche nach den Ursachen von Erfolg und Misserfolg. Weshalb beispielsweise gelingt es einer Schülerin oder einem Schüler, dank ChagALL eine erfolgreiche Mittelschulkarriere zu starten? Weshalb scheitern gewisse Schülerinnen und Schüler trotz der Unterstützung von ChagALL? Zur Beantwortung der Frage nach den Ursachen von Erfolg und Misserfolg hilft einerseits die Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen Programmelemente. Kann der Erfolg durch eine Anpassung der Rekrutierungsphase gesteigert werden? Braucht es ein anderes Aufnahmeverfahren? Werden die richtigen Jugendlichen ausgewählt? Ist das Trainingsprogramm optimal gestaltet? Andererseits werden die Ursachen für Erfolg und Misserfolg auch in Kontextfaktoren wie Schul- beziehungsweise Klassenklima vermutet.

Optimierung

Unabhängig von der Frage nach der Wirksamkeit gilt es, die vier Elemente des Förderprogramms ständig zu überprüfen und zu verbessern. Neben der Wirksamkeit der einzelnen Programmelemente stehen auch andere Erfolgskriterien zur Beurteilung im Vordergrund, beispielsweise Effizienz und Nachhaltigkeit. Wie lässt sich das Aufnahmeverfahren wirksam und effizient gestalten? Welche Trainingsbereiche sind besonders wichtig? Was ist zu beachten, damit die Jugendlichen und die Eltern die Empfehlungen aus Beratungsgesprächen umsetzen?

Know-how-Transfer

ChagALL ist ein bedeutsames Projekt mit dem Ziel, dass Jugendliche mit eher benachteiligendem Hintergrund (sozioökonomisch benachteiligt, sukzessiv bilinguales Aufwachsen in ungünstigen Kontexten usw.) ihre Potenziale nützen und angemessene Schullaufbahnen einschlagen können. Die Volksschule verfügt in diesem Bereich noch kaum über wirksame Instrumente, weshalb die Erkenntnisse aus ChagALL von grossem Interesse sind. Mit der Evaluation soll deshalb aufgezeigt werden, welche Voraus-

setzungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Programms in der Volksschule gegeben sein müssen.

1.3 Methode

Quantitative und qualitative Befragung

Im Rahmen der Evaluation kommen quantitative und qualitative Methoden zum Einsatz. Von den Schülerinnen und Schülern werden verschiedene Daten wie Informationen zur Schullaufbahn, Noten, Ergebnisse im Aufnahmeverfahren analysiert. Die Daten werden zum einen vom Gymnasium Unterstrass zur Verfügung gestellt, zum andern mittels Fragebogen erhoben. Mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Trainerinnen und Trainern werden Gruppeninterviews durchgeführt. Die Befragung orientiert sich jeweils an einem Leitfaden.

Stichprobe

Tabelle 1.1 gibt einen Überblick über die Anzahl Schülerinnen und Schüler nach Schuljahr, die für das Programm ChagALL vorgesehen sind, sowie die erwartete Anzahl Schülerinnen und Schüler, die das Programm mit einem Prüfungserfolg abschliessen. Für den vorliegenden Bericht wurden die standardisierten Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL I, II, III und IV analysiert. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in den Kapiteln 2, 3 und 4 dargestellt. Mit den Jugendlichen und den Trainerinnen und Trainern von ChagALL III wurden Gruppeninterviews durchgeführt. Die Ergebnisse der Gespräche sind in Kapitel 5 zusammengefasst.

Tabelle 1.1: Vorgesehene Anzahl Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Schuljahr	ChagALL I Testphase	ChagALL II Pilotphase	ChagALL III Pilotphase	ChagALL IV Pilotphase
2007/08	12			
2008/09	12	12		
2009/10	6	12	12	
2010/11	6	8	12	12
2011/12	6	8	8	12

Anmerkung:  Rekrutierungsphase  Trainingsphase  Maturitätsschule, Mittelschule

Befragungen 2011

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL III beantworteten im Sommer 2011 zum zweiten Mal einen Fragebogen. Dieser bestand grösstenteils aus Fragen zur Motivation sowie zu den schulischen und beruflichen Zielen. Diese Fragen wurden den Jugendlichen bereits ein Jahr zuvor zu Beginn des Trainingsprogramms vorgelegt. Somit kann untersucht werden, inwiefern sich diese Merkmale während des Programms verändern. Zudem enthielt der Fragebogen Fragen zur Beurteilung des Programms. Dieses Thema wurde anschliessend im Rahmen von Gruppeninterviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von ChagALL III vertieft.

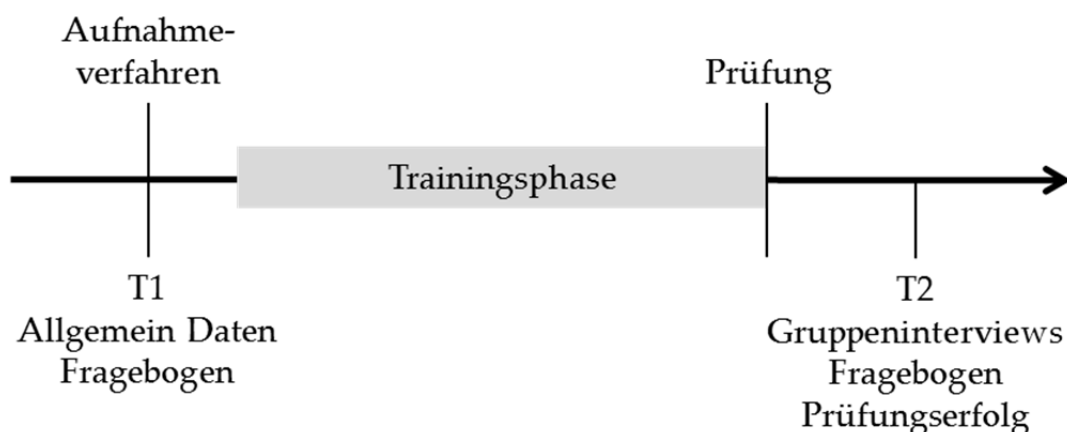
Die Jugendlichen von ChagALL IV wurden im Sommer 2011 im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zum ersten Mal befragt. Dazu wurde derselbe Fragebogen verwendet, der ein Jahr zuvor von den Jugendlichen von ChagALL III ausgefüllt worden war. Themenschwerpunkte dieses Fragebogens sind Herkunftsmerkmale, Motivation und Bildungsaspirationen¹.

Ebenfalls im Sommer 2011 wurden mit den sechs Trainerinnen und Trainern Gruppeninterviews zur Identifizierung von Erfolgskriterien und zur Beurteilung von Programmelementen durchgeführt. Die sechs Trainerinnen und Trainer sind für die fachliche Prüfungsvorbereitung in Deutsch, Französisch und Mathematik zuständig. Zwei der Trainerinnen arbeiten zugleich als Coach und sind für die Persönlichkeitsbildung und das Selbstmanagement der Jugendlichen zuständig.

Datengrundlage 2011

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vier ChagALL Gruppen (ChagALL I bis IV) wurden unterschiedlich häufig und zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt. Abbildung 1.1 gibt einen Überblick über die beiden Erhebungszeitpunkte.

Abbildung 1.1: Übersicht über die Befragungszeitpunkte



¹ Der Fragebogen steht auf «http://www.ibe.uzh.ch/projekte/chagall/Chagall_Fragebogen_III_T1.pdf» zur Verfügung.

Als T1 wird die Erhebung von Daten im Rahmen des Aufnahmeverfahrens bezeichnet. Der Befragungszeitpunkt T2 findet jeweils am Ende des Trainings nach den Aufnahmeprüfungen statt, wenn die Angaben zum Erfolg oder Misserfolg der Schülerinnen und Schüler bei den Aufnahmeprüfungen vorliegen.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von ChagALL I liegen nur jene Informationen vor, die für das Aufnahmeverfahren benötigt wurden (Allgemeine Daten T1). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL II füllten zusätzlich am Ende des Trainings (T2) einen Fragebogen aus, mit dem unter anderem Informationen zur Herkunft, zur Motivation und zu den Zielen, zur Bildungsaspiration der Eltern und zur Schullaufbahn erfasst wurden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL III wurden sowohl vor (T1) als auch nach dem Training (T2) mittels Fragebogen befragt. Dieses Vorgehen ist auch für ChagALL IV geplant.

Tabelle 1.2 zeigt für die wichtigsten Themenschwerpunkte auf, welche Daten aktuell von den vier Gruppen vorliegen und zu welchen Erhebungszeitpunkten diese Daten erfasst wurden.

Tabelle 1.2: Verfügbare Daten zu den vier ChagALL-Gruppen

	I	II	III	IV
Soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Nationalität)	T1	T1	T1	T1
Kognitive Grundfähigkeiten	T1	T1	T1	T1
Motivation	T1	T1/T2	T1/T2	T1
Schulische Fähigkeiten (Stellwerk)	–	T1	T1	T1
Herkunft (Aufenthaltsdauer in der CH, Erstsprache etc.)	–	T2	T1	T1
Schullaufbahn	–	T2	T1	T1
Schulnoten	–	T2	T1/T2	T1
Lehr-Lern-Bedingungen (Eltern und Schule)	–	T2	T1/T2	T1
Ziele	--	T2	T1/T2	T1
Prüfungserfolg	T2	T2	T2	--

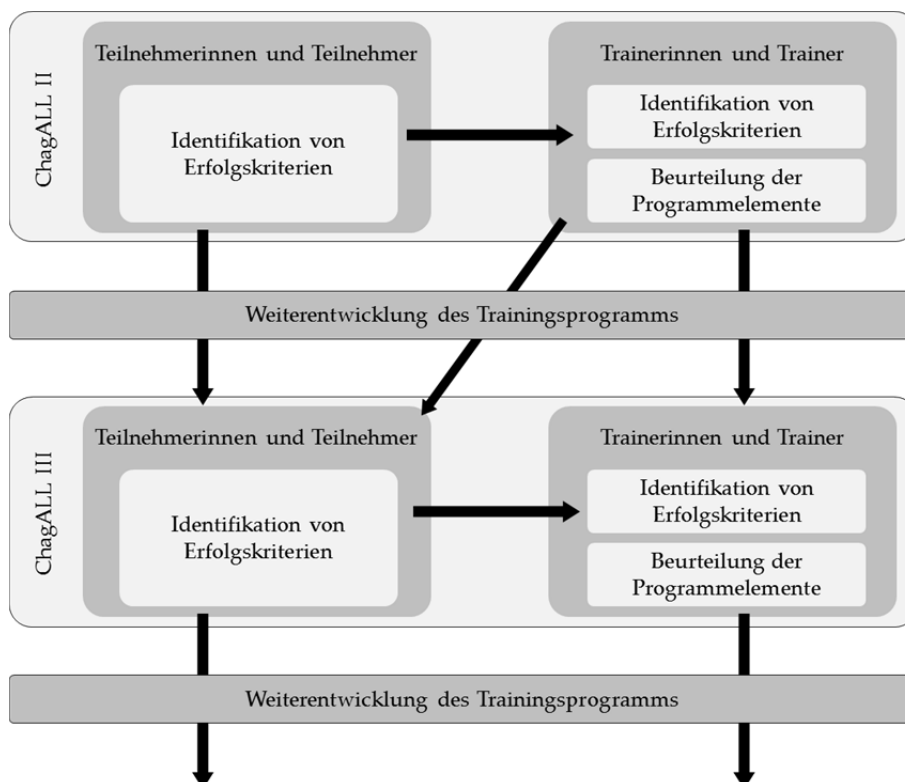
Anmerkung: T1 = vor dem Training erfasst; T2 = nach den Aufnahmeprüfungen erfasst;
T1/T2 = zweimal erfasst, sowohl vor als auch nach dem Training

Auswertung und Ergebnisdarstellung

Quantitative Analysen – Die objektiven Daten zu den Schülerinnen und Schülern (primäre Zielgruppe) werden vorwiegend beschreibend ausgewertet. Beispielsweise wird das Potenzial der Jugendlichen zu Beginn des Programms (Ergebnisse in Tests und standardisierter Befragung) mit grafischen Darstellungen illustriert. Multivariate Analysen, beispielsweise zur Erklärung von Erfolg und Misserfolg, werden erst für den Schlussbericht durchgeführt, weil dann auch der Datensatz ausreichend gross ist.

Qualitative Analysen – Die Ergebnisse aller Interviews werden qualitativ ausgewertet. Wie in Abbildung 1.2 festgehalten, werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zur Beschreibung der Wirkungen des Programms und zur Identifikation von Erfolgskriterien genutzt. Die Informationen, die in den Interviews mit den Jugendlichen gewonnen werden, dienen jeweils auch als Grundlage für die Gespräche mit den Trainerinnen und Trainern. Die Ergebnisse der Interviews mit den Trainerinnen und Trainern werden zur Identifikation von Erfolgskriterien sowie zur Beurteilung der Programmelemente und bisheriger Erfahrungen genutzt.

Abbildung 1.2: Ablauf der Befragung und qualitative Auswertung



Dadurch, dass die Ergebnisse der Interviews in einem Schuljahr beziehungsweise einer Gruppe jeweils die Grundlage für die Befragung im nächsten Schuljahr beziehungsweise der nächsten Gruppe bilden, soll der Entwicklung des Programms Rechnung getragen und zugleich eine Differenzierung der Ergebnisse geschaffen werden.

2 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

2.1 Herkunft

Insgesamt liegen Angaben von 49 Jugendlichen vor, die das Aufnahmeverfahren erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. Tabelle 2.1). Die Jugendlichen stammen aus 26 Ländern. 16 Jugendliche (33 Prozent) stammen aus dem Balkan, 6 davon aus dem Kosovo, und ebenfalls 16 Jugendliche (33 Prozent) stammen aus Asien, 7 davon aus Sri Lanka. Eine Person bezeichnet Deutsch als ihre Erstsprache, die übrigen Jugendlichen lernten zuerst eine andere Sprache. 39 Prozent der Jugendlichen bezeichnen Deutsch als jene Sprache, die sie am besten beherrschen. 50 Prozent der Jugendlichen sind in der Schweiz geboren. 10 Jugendliche lebten beim Eintritt in das Programm drei Jahre oder weniger lang in der Schweiz.

Tabelle 2.1: Angaben zu den Programmteilnehmerinnen und -teilnehmern

	I	II	III	IV	Total
Anzahl	12	12	12	13	49
Anteil Knaben	25%	42%	67%	23%	39%
Alter (Durchschnitt)	15.0	15.0	15.4	15.3	15.1
Sekundarschule Abteilung B	33%	0%	0%	0%	8%

Im Sommer 2011 begannen 3 Knaben und 10 Mädchen mit dem Trainingsprogramm. Damit liegt der Anteil Knaben bei ChagALL IV wieder gleich tief wie bei ChagALL I. Das Alter der Mehrheit der Jugendlichen liegt zwischen 14 und 16 Jahren. 5 Jugendliche waren beim Eintritt ins Programm bereits älter als 16 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der vier Gruppen liegt bei rund 15 Jahren.

2.2 Schullaufbahn

Während 4 Jugendliche von ChagALL I beim Eintritt ins Programm die Abteilung B der Sekundarstufe I besuchten, wurden für die folgenden Trainingsprogramme nur noch Jugendliche aus der Abteilung A aufgenommen.

Für die Beschreibung der Schullaufbahn liegen die Angaben von 32 Jugendlichen aus ChagALL II, III und IV vor. 10 Jugendliche besuchten eine Einführungsklasse in der Schweiz, 3 eine Kleinklasse und 14 eine Klasse für Fremdsprachige (Sonderklasse E). 16 Jugendliche besuchten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, 9 Jugendliche besuchten im Rahmen der Volksschule Nachhilfeunterricht und 8 Jugendliche besuchten privaten Nachhilfeunterricht. 4 Jugendliche hatten einmal eine Klasse repetiert.

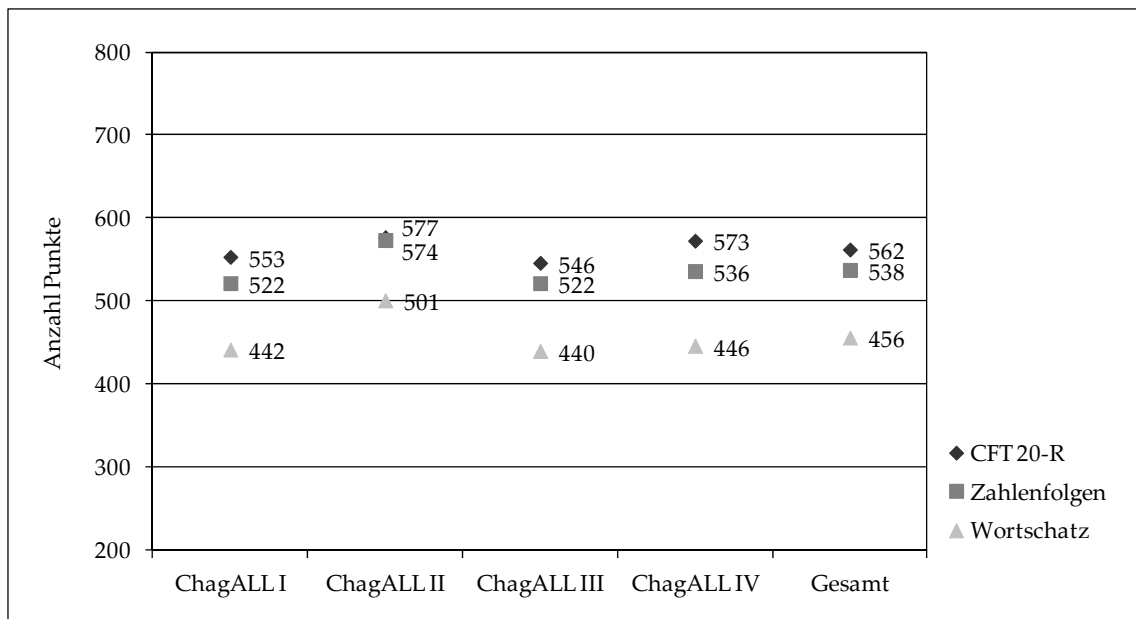
2.3 Kognitive Grundfähigkeiten

Als Teil des Aufnahmeverfahrens wird der Intelligenztest CFT 20-R (Culture Fair Intelligence Test) eingesetzt (Weiss, 2006). Mit diesem Test wird die Grundintelligenz gemessen, die auch als fluide Intelligenz bezeichnet wird. Die fluide Intelligenz spiegelt die Fähigkeit, neuen Problemen beziehungsweise Situationen gerecht zu werden, ohne dass es dazu im Wesentlichen auf die früheren Lernerfahrungen ankommt. Die Absicht des CFT 20-R ist, kognitive Fähigkeiten zu erfassen, die möglichst wenig von Herkunftsmerkmalen abhängen (Culture Fair).

Als Ergänzung zur Erhebung der fluiden Intelligenz werden zwei Testteile eingesetzt, mit denen Fähigkeiten erfasst werden, die eher das Ergebnis von kumulierten Effekten vorangegangener Lerngelegenheiten und Anregungen im Elternhaus sind, was auch als kristalline Intelligenz bezeichnet wird. Es handelt sich um einen Wortschatztest und einen Zahlenfolgentest (WS/ZF-R).

Abbildung 2.1 fasst die durchschnittlichen Ergebnisse in den drei Bereichen Grundintelligenz, Wortschatz und Zahlenfolge für ChagALL I, II, III und IV zusammen. Die Testergebnisse wurden in eine einheitliche Skala mit Mittelwert $M = 500$ Punkte und Standardabweichung $SD = 100$ Punkte transformiert. Dadurch lassen sich die Ergebnisse der drei Bereiche miteinander vergleichen.

Abbildung 2.1: Grundintelligenz, Wortschatz und Zahlenfolgen: Mittelwerte

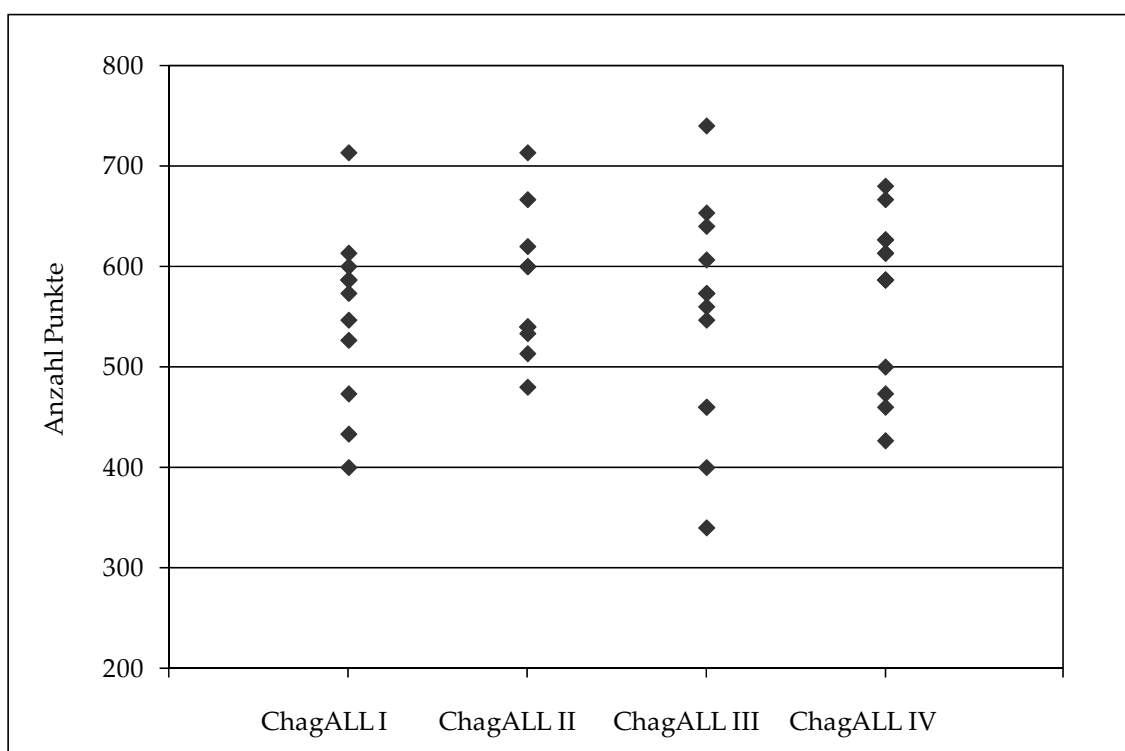


Die besten Ergebnisse erreichen die Jugendlichen im Grundintelligenztest. Nur unwesentlich tiefer sind die Ergebnisse im Zahlenfolgentest. Deutlich schlechter schneiden die Jugendlichen im Wortschatztest ab. Diese Reihenfolge der Ergebnisse entspricht den Erwartungen. Entsprechend den Lerngelegenheiten und der Herkunft der Jugendlichen ist die fluide Intelligenz höher als die kristalline. Die durchschnittliche Grund-

intelligenz der Jugendlichen liegt deutlich über dem Durchschnitt Gleichaltriger von 500 Punkten.

Abbildung 2.2 zeigt die Verteilung der individuellen Ergebnisse im Grundintelligenztest (fluide Intelligenz). Die Unterschiede zwischen den Jugendlichen sind in der Grundintelligenz relativ gross. Besonders gross ist die Streuung der Testergebnisse bei den Jugendlichen von ChagALL III. Von den 13 Jugendlichen von ChagALL IV erreichen 6 Testergebnisse, die über 600 Punkten liegen, 4 hingegen Testergebnisse, die unter 500 Punkten liegen. In der Referenzpopulation (Schülerinnen und Schüler desselben Alters) erreichen 16 Prozent Testergebnisse, die über 600 Punkten liegen und 50 Prozent erreichen Testergebnisse, die unter 500 Punkten liegen. Das zeigt, dass das Begabungsspektrum der Jugendlichen relativ gross ist und auch Jugendliche ins Programm aufgenommen werden, deren Erfolgchancen aufgrund der Begabung als eher gering eingeschätzt werden.

Abbildung 2.2: Grundintelligenztest: Streuung der Ergebnisse



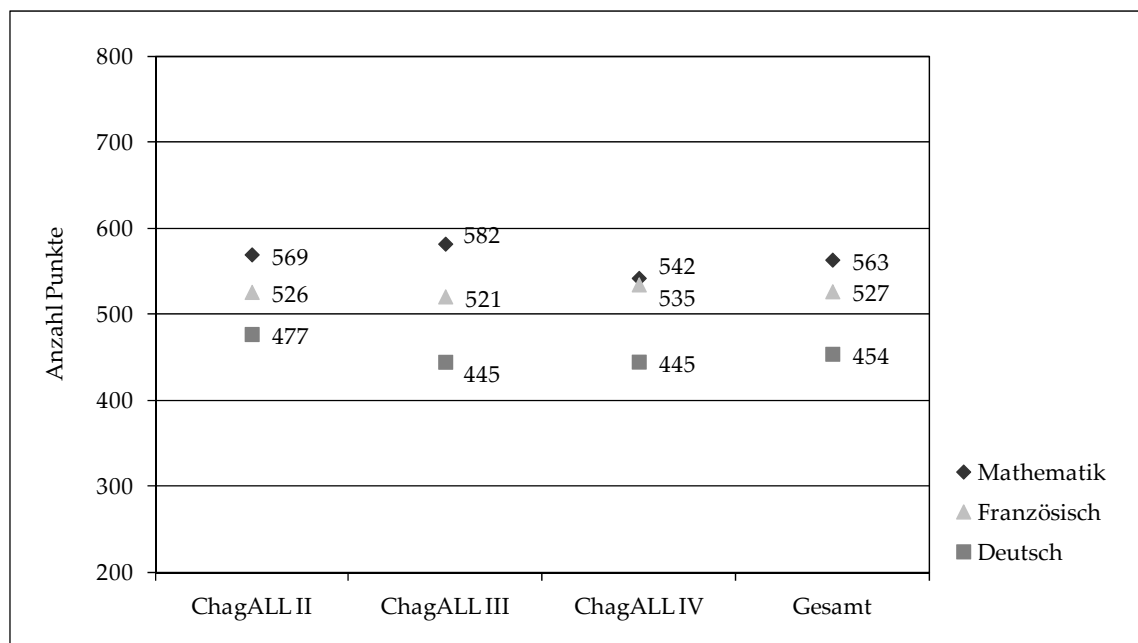
2.4 Schulische Fähigkeiten

Nach der Testphase (ChagALL I) wurde das Aufnahmeverfahren durch eine standardisierte Erfassung der schulischen Leistungen ergänzt. Genutzt wurde das computer-gestützte Testverfahren «Stellwerk» (www.stellwerk-check.ch). Mit diesem Verfahren lassen sich reproduktive Fähigkeiten zuverlässig erfassen. Abbildung 2.3 zeigt die

durchschnittlichen Testergebnisse auf der Stellwerk-Skala für ChagALL II, III und IV sowie den Gesamtdurchschnitt über alle drei Gruppen.

Auch die Testergebnisse der Stellwerk-Tests werden auf einer einheitlichen Skala mit Mittelwert $M = 500$ Punkte und mit Standardabweichung $SD = 100$ Punkte abgebildet. Die Ergebnisse im Stellwerk-Test können deshalb mit den Ergebnissen zur Intelligenz (Grundintelligenz, Wortschatz, Zahlenfolge) direkt verglichen werden. Das Stellwerk-Testsystem wurde im Jahr 2005 anhand einer Gesamterhebung der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse im Kanton St. Gallen normiert. Der Gesamtmittelwert für die 8. Klassen des Kantons St. Gallen wurde dabei in jedem Fach auf 500 Punkte festgelegt.

Abbildung 2.3: Stellwerk-Tests: Mittelwerte in Deutsch, Französisch, Mathematik



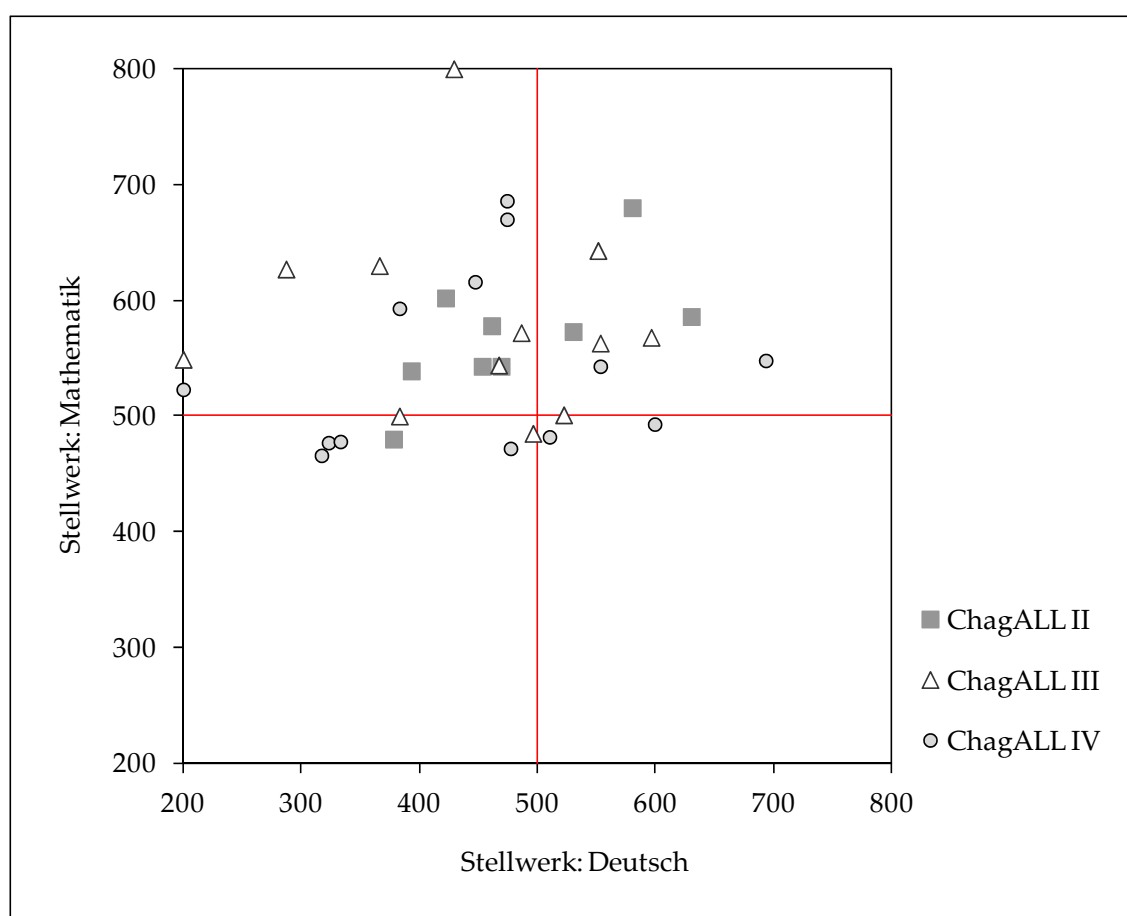
Mit 569 und 582 Punkten sind die durchschnittlichen Ergebnisse von ChagALL II und III in Mathematik sehr hoch. Dies zeigt der Vergleich mit der Referenzpopulation des Kantons St. Gallen (Moser, 2006). In Mathematik erreichten im Jahr 2005 die St. Galler Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums einen Mittelwert von 558 Punkten, jene der Sekundarschule einen Mittelwert von 551 Punkten. Der Mittelwert der Jugendlichen von ChagALL IV ist mit 542 Punkten in Mathematik leicht tiefer als jener der beiden vorangehenden ChagALL-Jahrgänge und der Referenzpopulation.

Deutlich tiefer liegen die Mittelwerte von ChagALL II und III in Französisch (526 beziehungsweise 521 Punkte). Der Mittelwert von ChagALL IV in Französisch (536 Punkte) ist hingegen nur unbedeutend tiefer als der Mittelwert dieser Gruppe in Mathematik. Die Mittelwerte in Französisch sind vergleichbar mit dem Mittelwert der Sekundarschulen des Kantons St. Gallen im Jahr 2005, der bei 521 Punkten lag. Die St. Galler Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums erreichten im Jahr 2005 hingegen 585 Punkte.

Die durchschnittlichen Ergebnisse in Deutsch liegen mit 477 Punkten bei ChagALL II und je 445 Punkten bei ChagALL III und IV sogar unter dem Gesamtmittelwert des Kantons St. Gallen, der bei 500 Punkten liegt. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschulen des Kantons St. Gallen erreichten im Jahr 2005 in Deutsch 542 Punkte, jene der Gymnasien 590 Punkte.

Abbildung 2.4 zeigt die Verteilung der individuellen Ergebnisse in den Stellwerk-Tests Mathematik und Deutsch. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler erreichen im Mathematiktest Ergebnisse über dem St. Galler Gesamtmittelwert von 500 Punkten. Im Deutschtest liegt hingegen die Mehrheit der Ergebnisse unter 500 Punkten.

Abbildung 2.4: Streuung der Stellwerk Testergebnisse: Mathematik und Deutsch



Bei den schulischen Fähigkeiten zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den kognitiven Grundfähigkeiten (Absatz 2.3). Die schwächsten Leistungen erreichen die Jugendlichen in Deutsch, das einer Fremdsprache entspricht. Die stärksten Leistungen erreichen sie im eher nonverbalen Kompetenzbereich Mathematik. Die Sprachkompetenzen in der Bildungssprache Deutsch sind das grösste Hindernis im Hinblick auf einen erfolgreichen Übertritt in eine Mittelschule.

2.5 Motivationale Voraussetzungen

Die motivationalen Voraussetzungen werden im Rahmen des Aufnahmeverfahrens mit den Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) erhoben (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2000). Dieses Verfahren basiert auf der Annahme, dass sich menschliches Verhalten aus der Kenntnis der angestrebten Ziele erklären und vorhersagen lässt (Spinath, 2009). Dabei lassen sich zwei grosse Kategorien von Zielen unterscheiden: Zum einen das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern [Lernziele], zum andern das Ziel, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren [Annäherungs-Leistungsziele] und niedrige Fähigkeiten zu vermeiden [Vermeidungs-Leistungsziele] (ebd., S. 64). Darüber hinaus kann noch eine vierte Zielorientierung im Lern- und Leistungskontext identifiziert werden: das Bemühen, möglichst wenig Arbeit zu investieren [Arbeitsvermeidung].

Lernziele sichern ein langfristiges Engagement und gute Leistungen. Sie werden mit Fragen erfasst wie «In der Schule geht es mir darum, komplizierte Inhalte zu verstehen». Annäherungs-Leistungsziele gehen zumindest kurzfristig mit guten Leistungen einher, sichern jedoch keine langfristige Auseinandersetzung mit den Themen. Sie werden mit Fragen erfasst wie «In der Schule geht es mir darum, bessere Noten zu bekommen als andere». Vermeidungs-Leistungsziele gehen sowohl kurz- als auch langfristig mit schlechten Leistungen einher, weil aus Angst vor Misserfolg Aufgaben vermieden werden. Sie werden mit Fragen erfasst wie «In der Schule geht es mir darum, dass niemand etwas merkt, wenn ich etwas nicht verstehe». Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung geht mit geringem Engagement und schlechten Leistungen einher. Sie wird mit Fragen erfasst wie «In der Schule geht es mir darum, den Arbeitsaufwand stets gering zu halten».

Abbildung 2.5: Motivationale Voraussetzungen: Mittelwerte

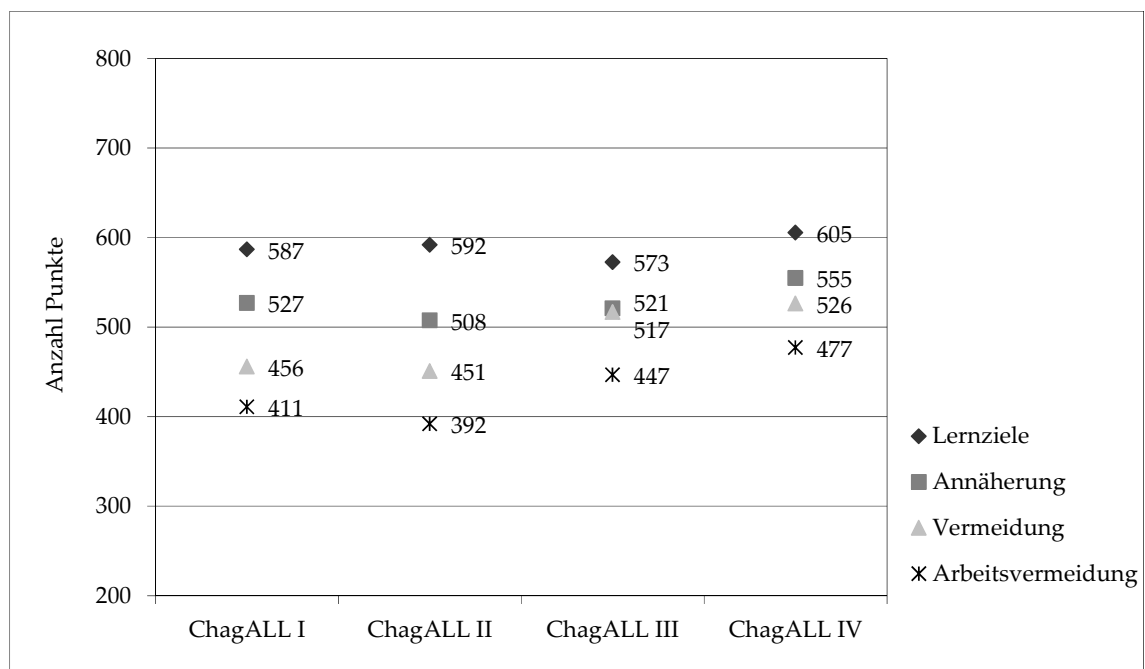


Abbildung 2.5 zeigt die Verteilung der individuellen Ergebnisse zu den motivationalen Voraussetzungen von ChagALL I bis IV. Wie die Testergebnisse werden auch die Ergebnisse zur Motivation auf der Skala mit Mittelwert $M = 500$ Punkte und mit Standardabweichung $SD = 100$ Punkte abgebildet. Der Mittelwert der Normstichprobe von gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern liegt daher bei $M = 500$ Punkten, die Standardabweichung bei $SD = 100$ Punkten.

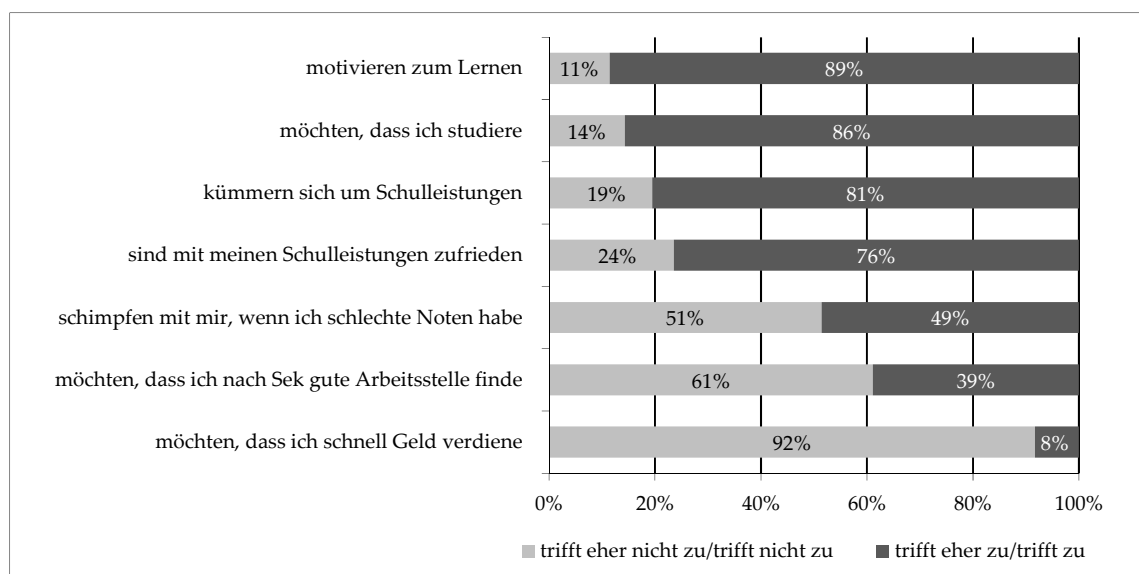
Die Lernzielorientierung der Jugendlichen, die das Aufnahmeverfahren von ChagALL bestehen, ist deutlich höher als die Lernzielorientierung in der vergleichbaren Altersgruppe. Die Annäherungs-Leistungsziele werden leicht höher eingeschätzt als in der Vergleichsgruppe, die Vermeidungs-Leistungsziele leicht tiefer. Zum Teil sehr tief wird hingegen die Arbeitsvermeidung eingeschätzt. Allerdings trifft dies für die Jugendlichen von ChagALL IV nur bedingt zu. Die Arbeitsvermeidung ist bei dieser Gruppe vergleichsweise hoch. Die motivationalen Voraussetzungen der Jugendlichen sind insgesamt als sehr positiv zu beurteilen. Die Lernzielorientierung ist gross und die Arbeitsvermeidungshaltung ist gering.

2.6 Lehr-Lern-Bedingungen

Eltern

Zur Beschreibung der Lehr-Lern-Bedingungen wurden den Jugendlichen einige Fragen zur Unterstützung durch die Eltern und zur Bildungsaspiration der Eltern vorgelegt. Abbildung 2.6 zeigt die Einschätzung der Jugendlichen von Aussagen über ihre Eltern. 89 Prozent der Eltern motivieren die Jugendlichen zum Lernen und 86 Prozent der Eltern wünschen, dass ihre Kinder später einmal studieren. Nicht das schnelle Geld steht im Vordergrund, sondern die Schule. Ein Grossteil der Jugendlichen gibt zudem an, dass ihre Eltern sich um ihre Schulleistungen kümmern und mit diesen zufrieden sind.

Abbildung 2.6: Einschätzung von Unterstützung und Bildungsaspiration

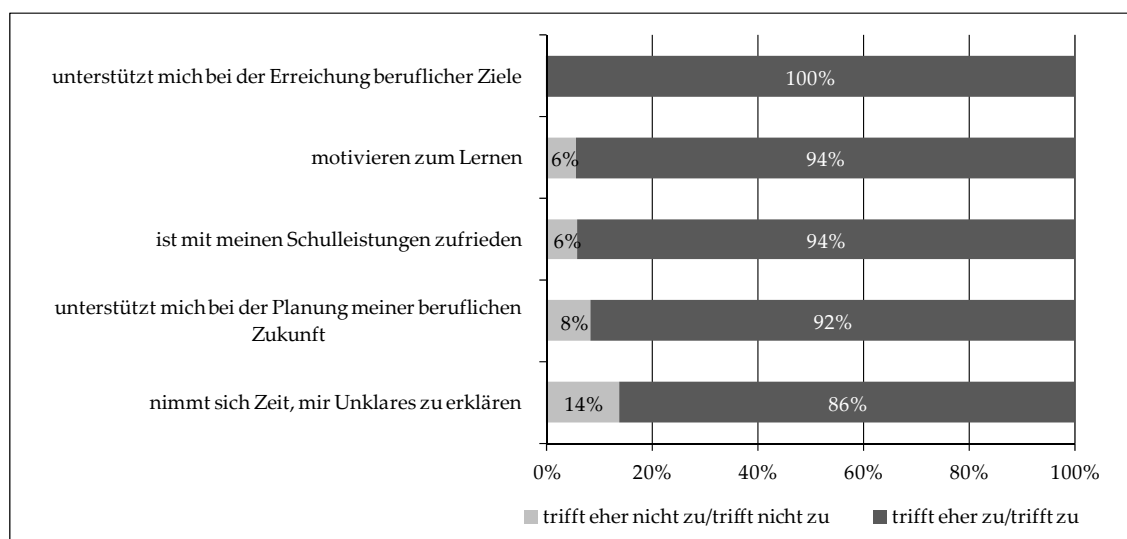


Die Bildungsaspiration der Eltern ist im Wesentlichen gross, und dies, obwohl nur 9 der 36 Jugendlichen angeben, dass eine Rückkehr ins Heimatland nicht vorgesehen ist. 17 von 36 Jugendlichen geben allerdings an, dass sie nicht wissen, ob die Eltern in ihr Heimatland zurückkehren werden. Offen bleibt die Frage, wie sehr die Eltern den Schülerinnen und Schülern praktische Unterstützung – beispielsweise bei den Hausaufgaben oder beim Lernen – bieten können, da die Eltern meist über eine tiefe Bildung verfügen und einen kulturellen Hintergrund haben, der sich stark von der lokalen Kultur unterscheidet.

Schule

Abbildung 2.7 zeigt, wie die Jugendlichen die Unterstützung durch die Lehrpersonen an der Sekundarschule einschätzen. Die Einschätzungen lassen auf ein positives Umfeld in der Schule schliessen. Der grosse Teil der Jugendlichen wurde von den Lehrpersonen dazu motiviert, sich an ChagALL zu beteiligen. Zudem werden die Jugendlichen darin unterstützt, ihre Ziele zu erreichen und die berufliche Zukunft zu planen. Die Mehrheit der Jugendlichen fühlt sich in der Schule gut betreut. Die Lehrpersonen nehmen sich Zeit, Unklares zu erklären und zum Lernen zu motivieren. Die meisten Jugendlichen glauben zudem, dass ihre Lehrperson mit ihren Schulleistungen zufrieden ist.

Abbildung 2.7: Einschätzung der Unterstützung durch die Lehrpersonen



Diese Angaben decken sich mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler in den Gruppeninterviews. Das Programm ChagALL wird von Lehrpersonen unterstützt. Die Teilnahme der Jugendlichen an ChagALL führte in vielen Fällen dazu, dass sich die Lehrpersonen ebenfalls zusätzlich für das Lernen der Jugendlichen einsetzten.

2.7 Ziele

ChagALL bereitet auf den Übertritt in eine Mittelschule vor. Dementsprechend sehen auch die Ziele der Jugendlichen aus. Abbildung 2.8 zeigt die Ausbildungsziele der Schülerinnen und Schüler für die Sekundarstufe II, Abbildung 2.9 zeigt analog dazu die Bildungsziele für die Tertiärstufe. Der grosse Teil der 37 Jugendlichen, welche diese Frage beantworteten, möchte an ein Gymnasium übertreten und später an einer Universität oder an der ETH studieren. Rund ein Drittel der Jugendlichen möchte eine Berufslehre absolvieren.

Abbildung 2.8: Ausbildungsziele für die Sekundarstufe II

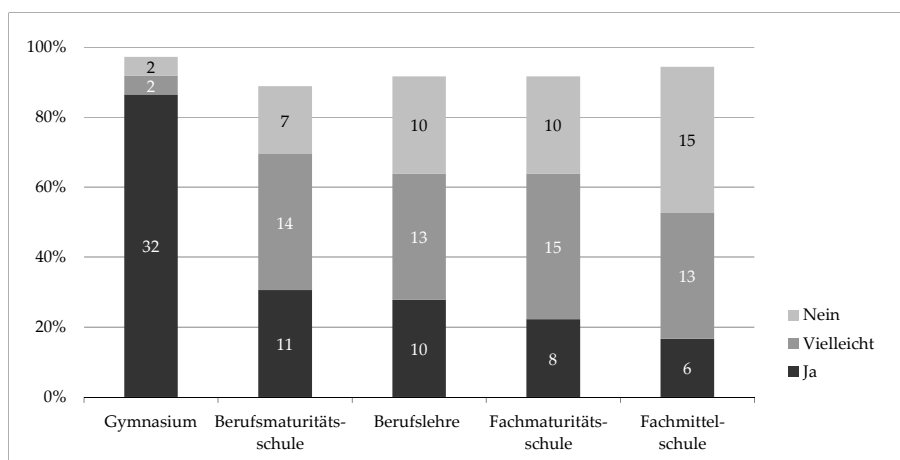
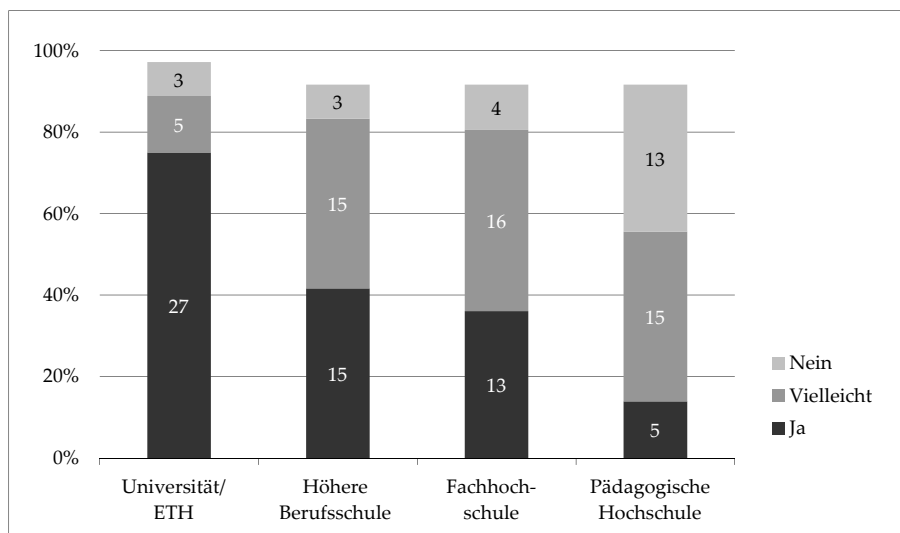


Abbildung 2.9: Ausbildungsziele für die Tertiärstufe



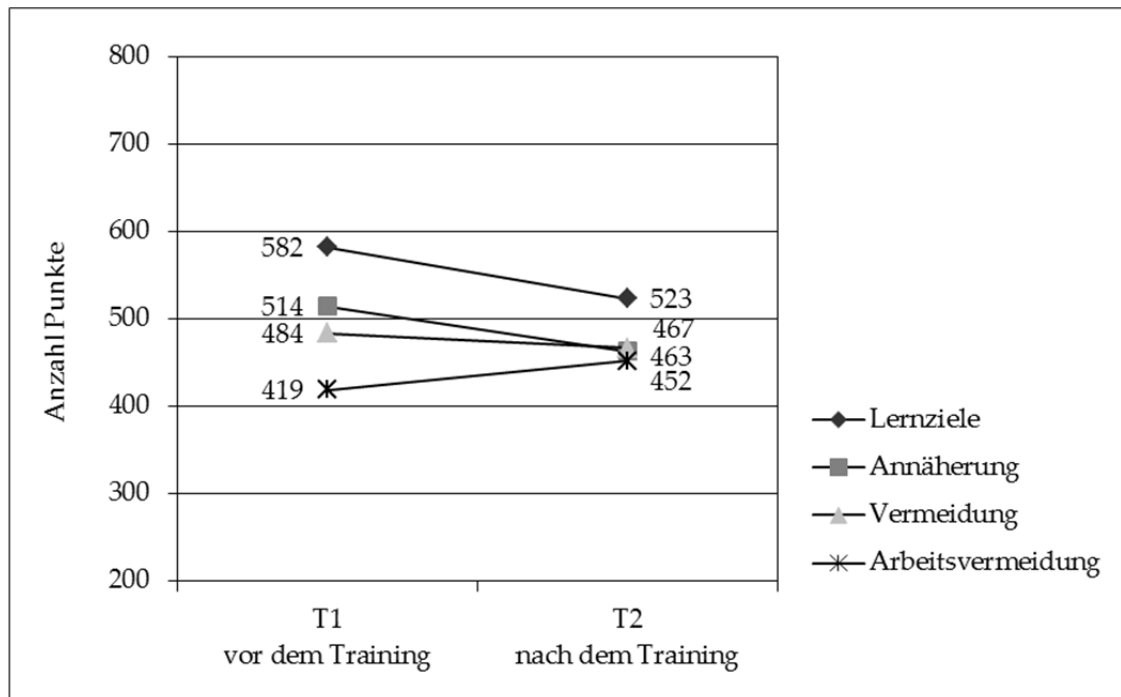
Die Jugendlichen sind mehrheitlich optimistisch, dass sie ihre Ziele erreichen werden. Nur 6 von 36 Jugendlichen zweifeln daran und 4 glauben nicht, dass sie ihren Berufswunsch erfüllen können. Zu den beliebtesten Berufen gehören Ärztin/Arzt (16 Nennungen), Architektin/Architekt (8), Lehrerin/Lehrer (8), Anwältin/Anwalt (5) und Bankkauffrau/Bankkaufmann (5).

3 Wirksamkeit

3.1 Motivation

Mit den Jugendlichen von ChagALL II und III wurde die Befragung zur Motivation (vgl. Absatz 2.5) sowohl im Rahmen des Aufnahmeverfahrens als auch nach Abschluss des Trainings durchgeführt. Abbildung 3.1 zeigt, wie die Jugendlichen die Motivation *vor* und *nach* dem Training eingeschätzt.

Abbildung 3.1: Motivation vor und nach der Trainingsphase



Während die drei Ziele, (1) eigene Fähigkeiten zu erweitern [Lernziele], (2) hohe Fähigkeit zu demonstrieren [Annäherungs-Leistungsziele] und (3) niedrige Fähigkeiten zu vermeiden [Vermeidungs-Leistungsziele], nach dem Training deutlich tiefer eingeschätzt werden, hat das Ziel, möglichst wenig Arbeit zu investieren [Arbeitsvermeidung], an Bedeutung gewonnen. Die Motivation der Jugendlichen von ChagALL hat sich insgesamt der Motivation der Normstichprobe von Jugendlichen im vergleichbaren Alter angenähert.

Die Veränderung der Motivation hat vermutlich weniger mit dem Training zu tun als vielmehr mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, in denen die Befragungen durchgeführt wurden. Bei der Erfassung motivationaler Orientierungen im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens muss damit gerechnet werden, dass die Jugendlichen ihre Antworten den Erwartungen der aufnehmenden Institution anpassen. Dieses Antwortverhalten führt zu einer Verzerrung der Ergebnisse, weil nicht korrekte, sondern sozial erwünschte Angaben angekreuzt werden. Die zweite Befragung fand nach dem Training statt, als die Jugendlichen bereits wussten, ob sie die Aufnahmeprüfung an

eine Mittelschule bestanden hatten. Daher gab es weniger Gründe, die Fragen nicht korrekt zu beantworten.

3.2 Lernstrategien

Als Ergänzung zur Vermittlung fachlicher Leistungen werden im Rahmen des Selbstmanagement-Trainings nach dem Zürcher Ressourcen Modell Lernstrategien vermittelt. Dieses Training wird von den Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt mit der Begründung, dass sie diese Strategien beim Lernen anwenden und ihre Nervosität bei Prüfungen in den Griff bekommen. Das Training führt bei den Jugendlichen auch zur Einsicht, dass der Erfolg von der eigenen Anstrengung abhängt und sie selbst für den Erfolg verantwortlich sind.

«Mir hat es sehr viel genützt, denn früher in der Schule habe ich mich oftmals geschämt, Fragen zu stellen. Dank dem Motivationstraining im ChagALL kann ich jetzt in der Schule aufstrecken und Fragen stellen. Mir persönlich hat es sehr viel gebracht.»

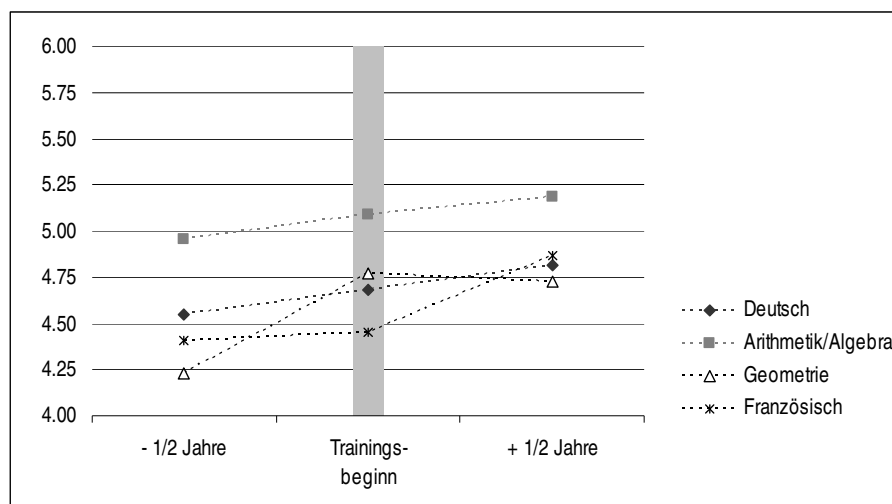
«Das Motivationstraining, das wir zwei Mal gemacht haben, habe ich beim ersten Mal noch gut gefunden, aber das zweite Mal nicht».

Die Vermittlung von Lernstrategien wird auch dieses Jahr wieder von den meisten Jugendlichen positiv erwähnt, wobei es auch zu einzelnen kritischen Äusserungen kam. Allerdings konnten die Jugendlichen nicht umschreiben, was sie nicht gut fanden.

3.3 Verbesserung in der Schule

Die Nutzung des Angebots, klare Zielvorstellungen und günstige motivationale Voraussetzungen sowie ein unterstützendes Umfeld zahlen sich aus. Die Jugendlichen verbessern sich während des Programms in der Schule, was sich in den Noten niederschlägt. Abbildung 3.2 zeigt die durchschnittlichen Noten der Jugendlichen von ChagALL II und III ein halbes Jahr vor dem Eintritt ins Programm, zu Beginn des Programms und ein halbes Jahr nach dem Eintritt ins Programm.

Abbildung 3.2: Entwicklung der Noten: ChagALL II



Die Noten – und demzufolge auch die schulischen Leistungen – konnten während des Programms deutlich gesteigert werden. Die Noten widerspiegeln teilweise die Ergebnisse im Stellwerk-Test (vgl. Abschnitt 2.4). Die Jugendlichen erreichen in Mathematik die besten Noten und die besten Testergebnisse. Die Noten in Deutsch, Französisch und Geometrie liegen tiefer. Im Vergleich zum Stellwerk-Testergebnis sind die durchschnittlichen Deutschnoten relativ hoch.

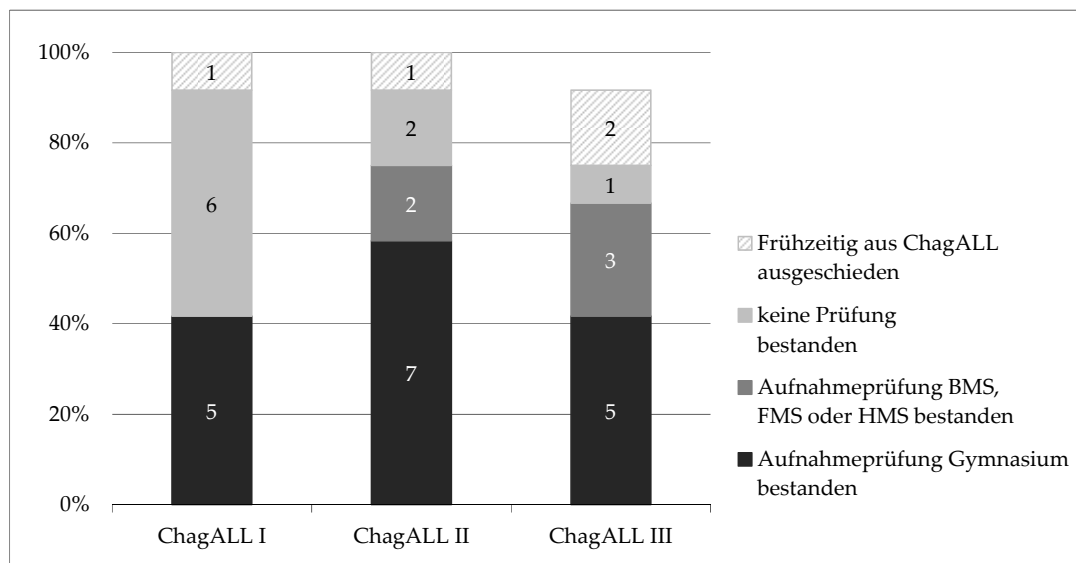
Die umgehende Wirkung von ChagALL auf die schulischen Leistungen und Noten ist für die Jugendlichen von Bedeutung, weil die Zeugnisnoten für die Aufnahmeprüfung an ein öffentliches Gymnasium bedeutsam sind. Bei Schülerinnen und Schülern der 2. oder 3. Klasse der Abteilung A der öffentlichen Sekundarschule tragen die Noten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik des letzten regulären Zeugnisses zur Hälfte zur Prüfungsnote bei.

4 Erfolg bei der Prüfung

4.1 Prüfungserfolg

Abbildung 4.1 zeigt, wie erfolgreich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL I, II und III bei den Aufnahmeprüfungen in eine Mittelschule waren. Bei ChagALL I und II wurde das Training jeweils von einer Person frühzeitig abgebrochen, bei ChagALL III brachen 2 Jugendliche das Training ab und ein weiterer Teilnehmer beendete zwar das Training, wurde aber nicht zu den Prüfungen zugelassen, da er die Voraussetzungen für eine Mittelschule trotz des Trainings nicht erfüllte. Von den je 11 verbleibenden Jugendlichen bestanden von ChagALL I 5 und von ChagALL II 7 Jugendliche die Aufnahmeprüfung für ein Gymnasium. Zusätzlich bestanden 2 Jugendliche von ChagALL II die Aufnahmeprüfung für die BMS. Von den 9 verbleibenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern von ChagALL III bestanden 5 die Aufnahmeprüfung für ein Gymnasium und je 1 Teilnehmerin/Teilnehmer bestand die Aufnahmeprüfung für die BMS, die Fachmittelschule (FMS) und die Handelsmittelschule (HMS).

Abbildung 4.1: Aufnahmeprüfung und Erfolgsquote



Die Erfolgsquote für das Bestehen einer Aufnahmeprüfung in eine Mittelschule liegt somit bei ChagALL I bei 42 Prozent, bei ChagALL II bei 75 Prozent und bei ChagALL III bei 67 Prozent, wenn als Basis die Anzahl Teilnehmerinnen und Teilnehmer genommen wird, die ursprünglich für das Training ausgewählt wurde (jeweils 12 Jugendliche). Die angestrebte Erfolgsquote von 63 Prozent wurde somit sowohl bei ChagALL II als auch bei ChagALL III erreicht.

Der Erfolg von ChagALL II und III ist deutlich grösser als der Erfolg von ChagALL I. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die höhere Erfolgsquote auf die Anpassungen (Erweiterung des Angebots, Anpassung des Aufnahmeverfahrens) zurückzuführen ist, die nach der Testphase vorgenommen wurden.

4.2 Unterschiede zwischen Erfolgreichen und nicht Erfolgreichen

Gibt es Unterschiede zwischen jenen ChagALL-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern, die eine Aufnahmeprüfung in eine Mittelschule bestehen und jenen, die dabei nicht erfolgreich sind? In den nachfolgenden Abbildungen sind einander verschiedene Merkmale von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegenübergestellt.

In Abbildung 4.2 ist dargestellt, wie alt die erfolgreichen sowie die nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Trainingsbeginn im Durchschnitt sind und seit wie vielen Jahren sie zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz leben². Die Abbildung zeigt, dass die Jugendlichen der beiden Gruppen durchschnittlich gleich alt sind. Erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben allerdings deutlich länger in der Schweiz als nicht erfolgreiche Jugendliche.

Abbildung 4.2: Alter bei Trainingsbeginn und Anzahl Jahre in der Schweiz nach Erfolg



Anmerkung: Alter bei Trainingsbeginn: Erfolgreiche N = 22; nicht Erfolgreiche N = 14
Jahre in der Schweiz: Erfolgreiche N = 17; nicht Erfolgreiche N = 6

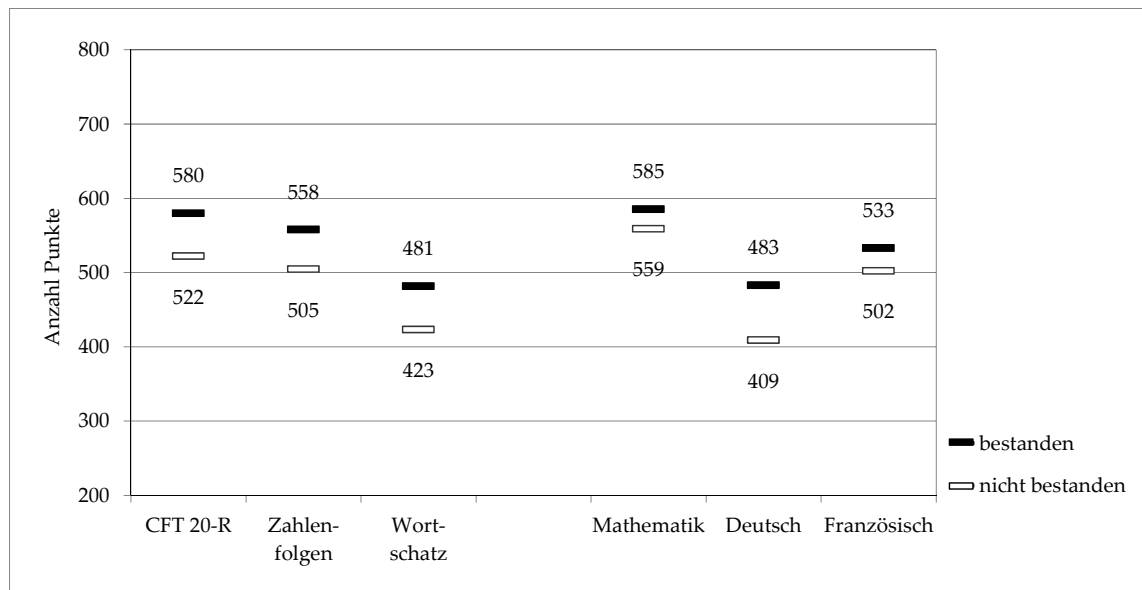
Neben dem Alter und den Anzahl Jahren, die die Jugendlichen in der Schweiz leben, wurde auch das Geschlecht der erfolgreichen und der nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verglichen. Insgesamt beträgt der Anteil Knaben der drei Gruppen ChagALL I, II und III 44 Prozent. Bei den erfolgreichen Jugendlichen ist der Anteil Knaben mit 59 Prozent deutlich höher. Knaben, die bei ChagALL teilnehmen,

² Bei Jugendlichen, die angaben, dass sie seit ihrer Geburt in der Schweiz leben, entspricht die Variable «Anzahl Jahre in der Schweiz» ihrem Alter gerundet auf ganze Jahre.

bestehen somit häufiger eine Aufnahmeprüfung für eine Mittelschule als Mädchen, die bei ChagALL teilnehmen.

Abbildung 4.3 zeigt die durchschnittlichen Testleistungen der erfolgreichen und der nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Bereichen kognitive Grundfähigkeiten und Schulleistungen. Die Abbildung zeigt, dass erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vergleich zu nicht erfolgreichen bereits vor Trainingsbeginn sowohl über höhere kognitive Grundfähigkeiten als auch über höhere schulische Leistungen verfügten.

Abbildung 4.3: Kognitive Grundfähigkeiten und schulische Fähigkeiten nach Erfolg

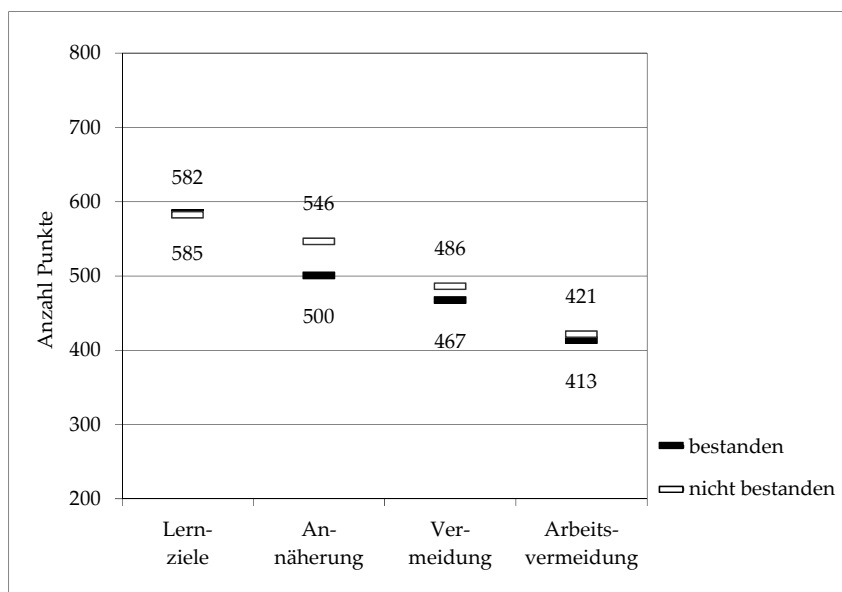


Anmerkung: Kognitive Grundfähigkeiten: Erfolgreiche N = 22; nicht Erfolgreiche N = 13
 Schulische Fähigkeiten: Erfolgreiche N = 15; nicht Erfolgreiche N = 7

Die Unterschiede zwischen den erfolgreichen und den nicht erfolgreichen Jugendlichen betragen bei der kognitiven Grundfähigkeit 58 Punkte (fluide Intelligenz). Im Zahlenfolgentest sind es 53 Punkte und im Wortschatztest sind es ebenfalls 58 Punkte. Bei den schulischen Fähigkeiten sind die Unterschiede im Deutstest von Stellwerk deutlich am grössten. Erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichen im Deutstest von Stellwerk durchschnittlich 74 Punkte mehr als nicht erfolgreiche. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass gewisse Grundkenntnisse in Deutsch bereits bei Trainingsbeginn vorhanden sein müssen, damit die Jugendlichen ausreichend vom Training profitieren und ihr Ziel, die Aufnahme in eine Mittelschule, erreichen.

In Abbildung 4.4 sind die durchschnittlichen Werte der erfolgreichen und der nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den motivationalen Voraussetzungen dargestellt.

Abbildung 4.4: Motivationale Voraussetzungen nach Erfolg



Anmerkung: Erfolgreiche N = 22; nicht Erfolgreiche N = 14

Am grössten sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Bereich der Annäherungs-Leistungsziele. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bei den Aufnahmeprüfungen nicht erfolgreich sind, verfügen bei Trainingsbeginn über stärkere Annäherungs-Leistungsziele als erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Jugendliche mit stark ausgeprägten Annäherungs-Leistungszielen möchten so oft wie möglich zeigen, was sie können. Im Vordergrund stehen gute Noten und nicht ein vertieftes Verständnis des Schulstoffes. Die in Abbildung 4.4 dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass Jugendliche mit stark ausgeprägten Annäherungs-Leistungszielen weniger stark vom Training profitieren können. Diese Vermutung kann allerdings erst dann vertieft geprüft werden, wenn die entsprechenden Daten von ChagALL IV vorliegen.

4.3 Erfolg an der Mittelschule

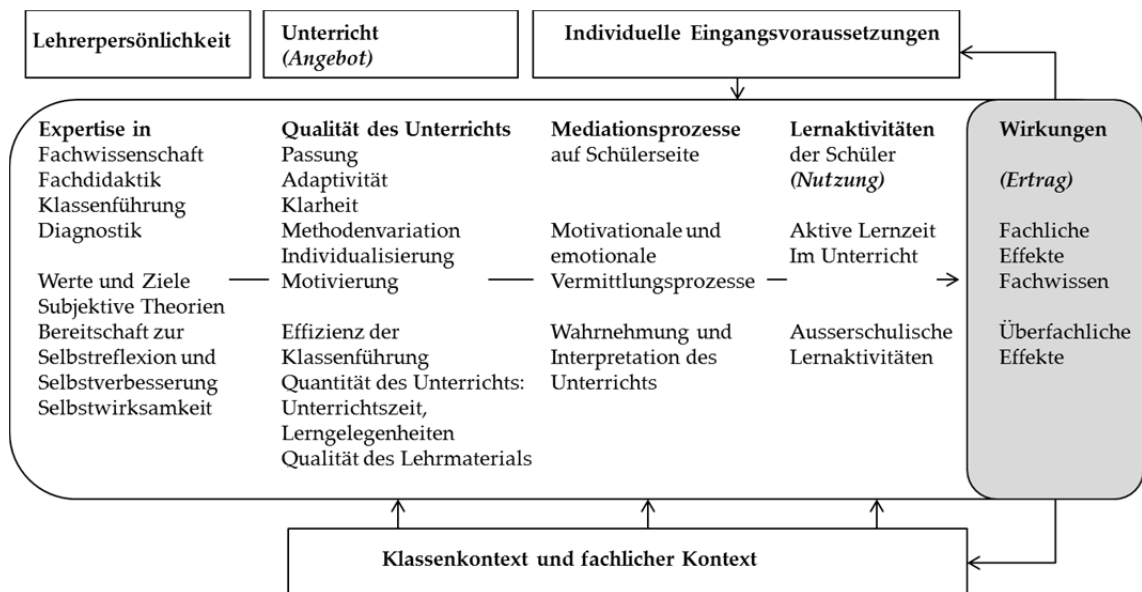
Schülerinnen und Schüler, die die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule bestehen, werden bis zum Ende des zweiten Mittelschuljahres begleitet. Von den 21 Jugendlichen, die eine Aufnahmeprüfung bestanden, musste je eine Teilnehmerin von ChagALL II und von ChagALL III die Mittelschule nach der Probezeit wieder verlassen. Die ehemalige Teilnehmerin von ChagALL II ist inzwischen wieder ans Gymnasium zurückgekehrt und hat die Probezeit erfolgreich absolviert. Dasselbe Ziel hat auch die zweite Schülerin von ChagALL III. Sie muss allerdings noch bis im Sommer warten, bis sie wieder ins Gymnasium eintreten kann. Zurzeit befinden sich somit rund 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die bei den Aufnahmeprüfungen erfolgreich waren, an einer Mittelschule.

5 Erfolgskriterien

5.1 Ausgangslage

Als Grundlage für die qualitative Befragung der Jugendlichen sowie insbesondere der Trainerinnen und Trainer diene das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkung von Andreas Helmke (z.B. Helmke, 2003, S. 42). Nach Helmke repräsentiert der von Lehrpersonen durchgeführte Unterricht ein Angebot, das nicht notwendigerweise direkt zu den angestrebten Wirkungen führt. Vielmehr hängt die Wirksamkeit davon ab, «(1) ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Massnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und wie sie interpretiert werden und (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen» (ebd. S. 41). Helmke nennt diese beiden Prozesse auf Schülerebene Mediationsprozesse. Sie bestimmen die Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler. Die Mediationsprozesse hängen ihrerseits entscheidend von den individuellen Eingangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und vom Klassenkontext ab (beispielsweise, ob es sich um ein leistungsfreundliches oder leistungsfreundliches Klima handelt) (ebd., S. 42).

Abbildung 5.1: Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2003, S. 42)



Im Modell von Helmke (Abbildung 5.1) wird die unterrichtsrelevante Expertise der Lehrpersonen insbesondere mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise umschrieben, die durch Expertise in den Bereichen Klassenführung und Diagnostik ergänzt wird. Unterricht als Angebot wird differenziert nach Qualität und Quantität. Die individuellen Voraussetzungen sind massgeblich durch die Familie geprägt. Ob und wie lange jemand lernt, hängt zudem ganz wesentlich von den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen ab. Ebenfalls von Bedeutung sind der Klassenkontext und der fachliche Kontext, in dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Lehr-

person, Unterricht, Kontext und individuelle Eingangsvoraussetzungen beeinflussen die Mediationsprozesse auf der Schülerseite und die Lernaktivitäten beziehungsweise die Nutzung des Angebots. Vom Ausgang dieser Prozesse hängt der Aufbau von Wissen und Lernerfolg im Sinne des Ertrags ab.

Das Modell von Helmke diene einerseits dazu, die Gruppeninterviews zu strukturieren. Andererseits liefert es auch einen theoretischen Rahmen zur Strukturierung und Interpretation der Ergebnisse der Gruppengespräche.

5.2 Lehrperson und Unterricht

Fachliche und diagnostische Kompetenzen, Zielorientierung und Passung

Die fachliche Förderung wird in jedem Fach von einer Gymnasial- und einer Sekundarlehrperson gemeinsam übernommen, die als Trainerinnen und Trainer [T] bezeichnet werden. Die Vorbereitung der Jugendlichen [S] auf den Übertritt an eine Mittelschule verlangt von den Trainerinnen und Trainern neben fachlichen und didaktischen insbesondere diagnostische Kompetenzen. Die Trainerinnen und Trainer sehen die Jugendlichen ein bis zwei Mal pro Woche. Die fachliche Förderung findet primär während einer Lektion am Mittwochnachmittag statt. Weitere Kontakt- beziehungsweise Fördermöglichkeiten bieten sich am Samstagvormittag, an dem die Jugendlichen (mit Betreuung) vor allem selbstständig arbeiten. Die zur Verfügung stehende Zeit muss effektiv genutzt werden, damit die hochgesteckten Ziele erreicht werden können.

«Ich halte die Mischung von Trainerinnen und Trainern aus Sekundarschule und Gymnasium für sehr gut. Wir wissen, was wir machen, was ankommt und was auf die Jugendlichen zukommt. Die Personen, die hier unterrichten, müssen wissen, was sie zu vermitteln haben.» [T]

Damit der Übertritt an eine Mittelschule möglich wird, müssen schulische Lücken geschlossen werden und es muss optimal auf die Prüfung vorbereitet werden. Den Jugendlichen wird ein individuell ausgerichtetes Angebot präsentiert, das auf eine optimale Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen im Unterricht ausgerichtet ist. Dabei ist das Ziel transparent und fachlich klar definiert: Die Kenntnisse, die vermittelt werden müssen, damit die Jugendlichen bei einer Mittelschulprüfung erfolgreich sein können, sind in einem Anschlussprogramm der Bildungsdirektion umschrieben und zugleich aus Prüfungsaufgaben, die in früheren Jahren eingesetzt wurden, ersichtlich³.

Die Fokussierung auf ein gemeinsames Ziel wird von allen Beteiligten als zentraler Erfolgsfaktor identifiziert. Die Tatsache, dass alle Jugendlichen das gleiche Ziel vor Augen haben und das Ziel fortwährend präsent ist, wirkt auf die Jugendlichen motivierend. Mit dem gemeinsamen Ziel vor Augen wird es für die Jugendlichen eher mög-

³ <http://www.zentraleaufnahmepruefung.ch/reglemente.html#a>

lich, im Alltag Prioritäten zu setzen, auf Freizeit zu verzichten und sich im Freundeskreis abzugrenzen. Dabei kommt es auch zu einer Differenzierung von Zielen.

«ChagALL ist ein gutes Programm, weil die Leute, die ihr Ziel nicht sehen, motiviert werden. Am Schluss haben sie ein Ziel vor Augen.» [T]

«Das Programm öffnet einem die Augen. Man denkt dann nicht nur für jetzt, sondern viel weiter. Man wird so motiviert, dass man noch mehr Ziele hat.» [S]

Diese klare Ausrichtung des Programms auf Ziele und die damit verbundenen Lernschritte entsprechen dem, was Helmke in seinem Modell als Passung des Unterrichts an den Lernstand der Jugendlichen, als Adaptivität und Individualisierung bezeichnet.

«Dass wir auf die individuellen Voraussetzungen eingehen, das haben uns auch die Jugendlichen zurückgemeldet. Wir haben immer mit Lernkontrollen gearbeitet. So konnte man den Lernfortschritt kleinschrittig in den Fächern mitverfolgen und den Lernstand im Überblick behalten. Auch die Jugendlichen wissen, wo sie stehen, wo sie Lücken haben und nacharbeiten müssen.» [T]

Die klaren Ziele und die Anpassung an die individuellen Voraussetzungen werden durch ebenso klare und systematische Rückmeldungen ergänzt. Das Lernen ist lernzielorientiert und dementsprechend werden auch Rückmeldungen erteilt.

Die ständige Rückmeldung und Korrektur der Aufgaben wird von den Jugendlichen unterschiedlich beurteilt. Zum einen wird gewünscht, dass jede Arbeit durch die Trainerinnen und Trainer korrigiert wird und zu einer offiziellen Rückmeldung führt. Zum andern wird dieses leistungsorientierte Vorgehen auch als sehr anstrengend empfunden.

«Wir haben wirklich sehr viel gearbeitet und sehr viel gelernt. Ich hätte mir jedoch gewünscht, die erledigten Aufgaben zu korrigieren, was wir nicht immer gemacht haben. Das hat nicht viel gebracht, denn wie man so schön sagt: Nur aus Fehlern lernt man.» [S]

Das diagnostische und formativ evaluierende Vorgehen gehört zu den wirksamsten Merkmalen im Unterricht, wenn das Ziel die Optimierung der schulischen Leistungen ist. Den Schülerinnen und Schülern muss klar sein, wohin sie sich entwickeln, was die nächsten Lernschritte sind und ob sie ihre Ziele erreichen⁴.

Anforderungen und Erwartungen

Aufgrund der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere ihrer sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch – und dem Ziel «Mittelschule» sind die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sehr hoch. Dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Begabung die Mittelschulprüfung bestehen können, wird zwar in keiner Weise bezweifelt. Ebenso klar ist allerdings, dass die schulischen Lücken und die Sprachprobleme zum Teil einen grossen Zeitaufwand und Einsatz der Jugendlichen

⁴ Dieses Vorgehen wird in der grossen Metastudie von John Hattie (2000) als besonders wirksam eruiert.

erfordern. Die hohen Anforderungen sind gekoppelt mit einer optimistischen Erwartungshaltung der Trainerinnen und Trainer.

«Also fachlich haben wir sicher zugelegt. Es findet eine systematische Repetition der Inhalte statt. Es ist zum Teil wirklich sehr streng gewesen und die Ansprüche an die Jugendlichen sind hoch.» [T]

«Wir haben unsere Ansprüche raufgeschraubt. Im ersten Jahr sind wir sehr auf Angebotsbasis gestartet und jetzt sind wir auf der Einforderungsbasis. Wir fordern jedes Jahr mehr ein.» [T]

«Das klare Ziel und die Tatsache, dass wir es jedem von diesen Schülern zutrauen, dass er oder sie es kann, ist ein wesentlicher Teil des Erfolgs.» [T]

Die hohen Erwartungen der Trainerinnen und Trainer und die damit gekoppelten Anforderungen im Unterricht sind für die Jugendlichen nicht ganz einfach. Das Trainingsprogramm ist anstrengend, verlangt einen grossen Einsatz und Verzicht auf Freizeit.

«Für mich war das Jahr anstrengend. Zu Beginn war die Motivation sehr hoch und danach leider sehr niedrig. Ich musste mich fast zwingen, hierher zu kommen. Ich weiss nicht genau wieso, vielleicht deshalb, weil meine Freunde immer draussen waren und ich hier sein musste.» [S]

«Am Anfang war ich sehr motiviert, aber mit der Zeit stieg der Druck in der Schule und von zu Hause aus und die Motivation war nicht mehr vorhanden.» [S]

Die grosse zeitliche Belastung fordert einen anderen Umgang mit Freunden und verlockenden Situationen. Es steht kaum mehr Zeit zur Verfügung, sich mit Freunden zu treffen. Tagsüber wird die Schule besucht, am freien Nachmittag und am Samstag das Angebot von ChagALL, am Sonntag werden Hausaufgaben erledigt. Diese Umstellung wird einerseits dadurch erleichtert, dass sich die Jugendlichen in der Gruppe verbunden fühlen. Andererseits hilft es auch, wenn sich das Umfeld für die Ziele der Jugendlichen einsetzt. Verschiedene Jugendliche teilen mit, dass sich auch die Haltung der Klassenlehrperson gegenüber den gesteckten schulischen Zielen ändert und sie im Regelunterricht stärker gefördert werden.

Klassenführung

Der hohe zeitliche Aufwand fällt nicht allen Jugendlichen gleich leicht. Insbesondere Knaben bekunden zum Teil Mühe, sozusagen die gesamte Freizeit für das Lernen und das in Aussicht gestellte Ziel zu opfern. Auch wenn die Motivation sämtlicher Jugendlichen hoch ist, braucht es von den Trainerinnen und Trainern deshalb neben fachlichen und diagnostischen Kompetenzen auch Klassenführungs Kompetenzen.

«Bin ich strenger geworden? Ich denke, bei den Jungs bin ich sehr klar geworden. Wenn sie irgendeinen Zirkus veranstaltet haben, habe ich ganz klar gesagt, dass – wenn ich da bin – ich rede. Das ist sehr gut angekommen.» [T]

ChagALL ist mehr als ein fachliches Förderprogramm. Es gehört dazu, Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln und die Jugendlichen ganzheitlich zu fördern.

«Es geht nicht nur ums Fachliche. Die Selbstwirksamkeit des Schülers wird analysiert. Der Schüler wird unterstützt, nicht nur in fachlicher, sondern auch in menschlicher Hinsicht. Auch das Menschliche wird zielorientiert unterstützt: Arbeitstechnik, persönliche Entwicklung, wo stehe ich, wo will ich hin. Das ist ein Kernstück der ganzen Förderung. Zudem gibt es andere Verbindlichkeiten für die Jugendlichen. Sie müssen einen Vertrag unterzeichnen, und wenn sie nicht hier sind, müssen sie dies begründen, sonst kommt es zu Verwarungen und schliesslich zum Ausschluss. Man kann nicht einfach so durchwursteln.» [T]

«Also Klarheit auf der Verhaltensebene, da sind wir auch daran zu arbeiten. Wir wollen schneller reagieren, wenn wir etwas sehen, das schief läuft. Wir machen den Fehler, dass wir zu lange hinschauen.» [T]

Zur Führung der Klasse gehört auch, rechtzeitig einzugreifen und beispielsweise die positive Wirkung des fachlichen Klassenkontexts nicht durch störende Ereignisse zu gefährden. So wurde beispielsweise der Ausschluss eines Teilnehmers von den übrigen Teilnehmenden positiv aufgenommen, weil sich die Arbeitshaltung in der Klasse dadurch verbessert hat.

5.3 Klassenkontext und fachlicher Kontext

Fachlicher Kontext

ChagALL löst einen positiven Kreislauf aus. Schülerinnen und Schüler wenden wesentlich mehr Zeit fürs Lernen auf. Sie erreichen bessere Schulleistungen und sind daher motivierter. Dies nehmen Lehrpersonen in der Schule, aber auch Eltern zu Hause wahr. Das Engagement der Jugendlichen wird honoriert durch zusätzliche Unterstützung von Eltern und Lehrpersonen, was sich wiederum positiv auf das Lernen der Jugendlichen auswirkt.

Die Teilnahme am Programm, für das sich die Jugendlichen bewerben müssen und das sie erst nach erfolgreichem Durchlaufen des Aufnahmeverfahrens besuchen dürfen, wirkt sich auch auf das Umfeld aus, sowohl in der Familie als auch in der Regelklasse. Verschiedentlich berichten die Jugendlichen, dass sie auch von den Lehrpersonen in der Schule zusätzlich gefördert und auf den Übertritt an eine Mittelschule vorbereitet werden. Der fachliche Kontext in der Sekundarschule, zum Teil aber auch zu Hause, ändert sich durch die Teilnahme am Programm in diesem Sinne, als das Umfeld zumindest die Erwartungen an die Jugendlichen den Zielen von ChagALL anpasst, zum Teil aber auch die Jugendlichen zusätzlich unterstützt.

Klassenkontext

Dieser positive Kreislauf wird durch den Klassenkontext beziehungsweise durch ein leistungsfreundliches Klima im Trainingsprogramm unterstützt. Obwohl ChagALL ein Förderprogramm mit hoher individualisierender Ausrichtung ist, trägt auch der Klassenkontext wesentlich zum Erfolg des Programms bei. Die Jugendlichen sehen grosse Unterschiede zwischen dem Klassenkontext im Trainingsprogramm und jenem in der Sekundarschule.

«In der Schule ist es zu laut. Man wird andauernd von irgendwelchen Mitschülern abgelenkt. Zudem ist es uncool, in der Schule zu lernen.» [S]

«Im ChagALL kam ich mit dem Lernen besser voran als zu Hause. Ich bekam ja immer Hilfe, wenn ich etwas nicht verstand. Und in der Schule verzögert sich das manchmal.» [S]

«Ich finde, dass man im ChagALL viel motivierter lernen kann. Ich weiss nicht wieso, vielleicht weil man in der Gruppe zusammen lernt. Da alle dasselbe Ziel haben, motiviert man sich gegenseitig.» [S]

Dass alle Jugendlichen im Trainingsprogramm grundsätzlich lernen möchten, wird von den Jugendlichen als motivierend wahrgenommen. Auch die Trainerinnen und Trainer stellen fest, dass dieser fachliche Kontext motivierend ist. Wenn die Jugendlichen eine Aufgabe nicht lösen können, erhalten sie zudem Tipps oder die Gelegenheit, die Aufgabe mit Trainerinnen und Trainern oder Mitschülerinnen und Mitschülern zu besprechen.

«Ich glaube, es ist hier tatsächlich das, was die Schülerinnen und Schüler auch gesagt haben: Hier ist man nicht uncool, wenn man lernt. Also diese Gruppenzusammensetzung ist dem Lernen förderlich.» [T]

«Es herrschte in diesem Jahr ein anderes Klassenklima als letztes Jahr – aber es ist auch ein gutes Klima gewesen und es ist für die Lernenden wichtig gewesen. Ich habe dies auch erfragt und sie haben gesagt, sie hätten neue Freunde gefunden im ChagALL. Das hat viele sehr motiviert, am Mittwochnachmittag hierherzukommen. Ich habe vorhin mit Mark gesprochen. Er hat mir gesagt, für ihn war das eine grosse Motivationshilfe, um am Mittwoch hierherzukommen.» [T]

Der Klassenkontext wird von den Trainerinnen und Trainern wie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als sehr wichtig für das Lernen eingeschätzt. Während das Lernen in der Sekundarschule als «uncool» gilt und das Unterrichtsangebot dementsprechend wahrgenommen und interpretiert wird, sind die Jugendlichen im Rahmen von ChagALL dem Lernen gegenüber zumindest positiv eingestellt. Selbstverständlich fällt es den Jugendlichen manchmal auch schwer zu lernen. Es gibt aber keinen sozialen Druck, nicht zu lernen. Dieser Druck kann in der Sekundarschule zur Belastung werden, dass er unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von ChagALL nicht vorhanden ist, wirkt hingegen befreiend.

«Ich glaube, es ist hier tatsächlich das, was die Schüler auch gesagt haben – hier ist man nicht uncool, wenn man lernt. Also diese spezifische Gruppenzusammensetzung. Ob das in der eigenen Schule auch so gehen würde? Ich denke, der Platzwechsel spielt eine zentrale Rolle hier.» [T]

«Das habe ich auch so rausgespürt. Ihnen ist das ganz wichtig. Wir haben ja mal zusammen beschlossen, dass wir das Ganze am Gymnasium machen. Dann sehen sie es ein, schliesslich wollen sie ja dorthin.» [T]

«Im ChagALL ist es besser, denn wir haben alle die gleichen Ziele vor Augen – etwas zu erreichen, und in der Schule ist es nicht so. In der Klasse fehlt die Konzentration.» [S]

«Meiner Meinung nach lernt man in der Gruppe mehr, denn falls man etwas nicht verstanden hat, kann man in der Gruppe immer fragen. Derjenige, der dann eine Erklärung abliefern, lernt gleichzeitig selbst, denn er erklärt es sich selber nochmals und versteht es dann besser und kann somit auch den anderen helfen.» [S]

«Das Klassenklima ist für die Lernenden wichtig. Die Jugendlichen finden Freunde, und das motiviert viele, am Mittwochnachmittag hierherzukommen.» [T]

«Das Klassenklima ist positiv, weil die Jugendlichen aus der Klasse herausgenommen werden und auf sich selbst gestellt sind mit dem Ziel: „Das will ich in diesen Fächern erreichen“. Es geht nicht darum, irgendwem zu gefallen. Zudem haben alle einen Migrationshintergrund und sitzen im gleichen Boot. Jeder muss da durch.» [T]

Für die Motivation, aber auch für das Lernen im Rahmen von ChagALL stellt sich das ziel- und leistungsorientierte Lernklima in der Klasse als wichtiger Erfolgsfaktor heraus. Alle Jugendlichen haben das gleiche Ziel vor Augen, weshalb es auch «cool» ist, sich anzustrengen und zu lernen. Zwar darf dieser Faktor nicht überbewertet werden, denn das Lernen wird den Jugendlichen dadurch nur erleichtert, aber nicht abgenommen. Für die Jugendlichen sind das gemeinsame Ziel vor Augen und der Migrationshintergrund jedoch identitätsstiftend. Diese beiden lernförderlichen Bedingungen können auch in der Regelschule vorherrschen. Darüber hinaus gibt es aber einen grossen Unterschied zwischen dem Klassenkontext in der Regelschule und jenem bei ChagALL. In der Regelschule wird lernen von den meisten Mitschülerinnen und Mitschülern als «uncool» eingestuft, während die Jugendlichen für ChagALL ausgewählt werden, weil sie motiviert sind, sich für ihre Ziele zu engagieren, und ein schulisches Ziel erreichen möchten.

5.4 Individuelle Voraussetzungen

Begabung

ChagALL ist ein Programm für begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass gewisse individuelle Voraussetzungen für ein erfolgreiches Durchlaufen des Programms und den Übertritt an eine Mittelschule gegeben sein müssen. Was dies für die Praxis heisst, musste auch ChagALL zuerst realisieren.

«Die Frage ist halt schon die, ob man in diesem $\frac{3}{4}$ Jahr noch mehr erreichen kann oder ob es irgendwo eine Grenze hat. Diese Erfahrung hat man besonders im ersten Jahr gemacht. Da hatten wir eine Reihe von B-Schülerinnen und da gab es eine Grenze. Man muss realistisch bleiben und ihnen nicht einfach Hoffnungen machen für etwas, was sie doch nicht erreichen können. Darum haben wir gewisse Kriterien eingeführt.» [T]

«Es muss eine Begabung vorliegen, weil ChagALL ja kein Nachhilfeunterricht ist. Wir sind nicht da, um Unterrichtsstoff aufzuarbeiten. Es geht um etwas anderes, und deshalb muss schon ein Potenzial vorhanden sein. Es reicht nicht, nur sehr motiviert zu sein.» [T]

«Wenn die Deutschkenntnisse minimal sind, dann ist es unrealistisch, das zu schaffen. Wenn die Lücke zu gross ist, reicht ein Jahr nicht.» [T]

Wie auch die bisherigen quantitativen Analysen zeigen, wird ChagALL bei Jugendlichen kaum Erfolg haben, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten nicht überdurchschnittlich ausgeprägt oder die schulischen Lücken allzu gross sind. Von besonderer Bedeutung sind zudem die sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch.

Motivation und Anstrengung

Motivation und Anstrengungsbereitschaft sind neben der Begabung zwei weitere Bedingungen, die für ein erfolgreiches Durchlaufen von ChagALL vorausgesetzt werden. ChagALL richtet sich an speziell motivierte Jugendliche, die bereit sind, sich anzustrengen. Dementsprechend ist auch das Aufnahmeverfahren ausgerichtet. Die Schülerinnen und Schüler lösen verschiedene Leistungs- und Begabungstests und füllen Fragebogen aus, mit denen ihre Motivation und Anstrengungsbereitschaft erfasst wird. Dieses Auswahlverfahren ist zum einen deshalb notwendig, weil die Jugendlichen eine Chance für das Bestehen der Aufnahmeprüfung haben sollen und der zur Verfügung stehende Zeitraum klein ist. Zum andern wirkt es motivierend, wenn das Auswahlverfahren positiv verläuft und die Jugendlichen die Rückmeldung erhalten, dass man ihnen die Mittelschule zutraut.

«Das klare Ziel und die Tatsache, dass wir jedem von diesen Schülerinnen und Schülern zutrauen, dass er oder sie es kann, ist ein wesentlicher Teil und auch dass wir diese Tests machen; das gibt denen auch das Vertrauen, und wenn sie drin sind, dann glauben sie an sich und sie fühlen sich auf der Zielgerade. Das Zielgeradengefühl, welches sie auch in der Gruppe haben, das ist wesentlich.» [T]

Die Abklärung der individuellen Voraussetzungen führt folglich nicht nur zur Auswahl jener Schülerinnen und Schüler, deren Erfolgsaussichten als realistisch eingeschätzt werden. Die positiven Ergebnisse motivieren die Jugendlichen.

5.5 Mediationsprozesse und Lernaktivitäten

Erwünschte Mediationsprozesse

Unterricht ist nach Helmke (2003, S. 41) lediglich ein Angebot. Zwischen dem Angebot und dem Ertrag gibt es keinen direkten Zusammenhang. Vielmehr hängt die effiziente Nutzung des Angebots und somit der Ertrag von der Wahrnehmung und Interpretation des Angebots ab. Es gibt verschiedene Hinweise, dass diese Mediationsprozesse durch ChagALL optimal beeinflusst werden. Klare Zielorientierung, hohe Erwartungen von Trainerinnen und Trainern, Individualisierung durch Passung des Förderangebots an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen sowie optimaler fachlicher Kontext beziehungsweise Klassenkontext werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern offensichtlich wahrgenommen und führen in der Regel auch zu den notwendigen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen.

«Das Angebot richtet sich an speziell Motivierte und findet in einem speziellen Rahmen statt. ChagALL will diese Jugendlichen fördern. Das ist entscheidend für die Motivation von allen Beteiligten.» [T]

«Ich will lernen, damit ich bessere Chancen in der Arbeit und im Leben habe. Ich finde, man sollte so viel wie möglich lernen. Ich finde Lernen wichtig und es interessiert mich.» [S]

«Ja, bei ChagALL kann ich mich besser konzentrieren und ich weiss immer, was meine Ziele sind. Ich habe immer Hilfe. Zu Hause bin ich ganz alleine und beim ChagALL kann ich jederzeit jemandem Fragen stellen und somit auch konzentrierter arbeiten.» [S]

Das bedeutet, dass auch automatisch die Lernaktivitäten genutzt werden, zumal die Lehrpersonen nicht mehr nur ein Angebot machen, sondern die Leistungen der Jugendlichen einfordern.

«Wir können ihnen Angebote geben, die Motivation unterstützen. Wir und die Gruppe können sie stützen, wenn mal die Motivation im Keller ist, aber das ist ein ganz starkes Element und das hat man dieses Jahr auch gesehen. Man hat auch einen gewissen Stolz gesehen, das habe ich auch in diesen Antworten gelesen. Jemand hat geschrieben: „Die Motivation ist nicht besser geworden, denn diese habe ich schon mitgebracht, aber meine Ziele habe ich nachher deutlicher sehen können.“ Das ist ein sehr wichtiger Prozess und ich denke, dass wir diese motivationale Ebene mit einbeziehen und dies zu einem Thema machen – das können wir sehr unterstützen und ich halte es für ein sehr wichtiges Element.» [T]

Die Jugendlichen haben klare Zielvorstellungen und wissen, was sie zu tun haben. Diese Klarheit hilft ihnen, die Lernzeit aktiv zu nutzen.

Aktive Nutzung der Lernzeit

Von den Trainerinnen und Trainern wird betont, dass die zur Verfügung stehende Zeit aktiv und konzentriert genutzt wird.

«Dann wird die Lernzeit sehr effektiv genutzt. Sie sind drei Stunden da, Französisch, Mathematik und Deutsch. Es sind nicht drei Stunden und davon wird nur eine konzentriert gearbeitet, sondern wirklich drei Stunden Arbeiten.» [T]

«Eine Stunde ist wenig, und da muss alles rein. Wir bieten es an, sie holen es ab. Die Passung spielt eine Rolle: Sie wollen etwas, wir bieten es an, sie holen es ab. In der Klasse kann man sich viel mehr verlaufen. Dies ist hier nicht möglich.» [T]

«Die Zeit für den einzelnen, die Aufmerksamkeit für jeden einzelnen Schüler ist sehr viel höher. Jeder kommt viel eher zu seinem Nutzen. Jeder kann von jenem Bereich das rausnehmen, was er braucht. Eine Stunde ist wenig, aber die Verknappung der Zeit führt dazu, dass man mit den eigenen Kräften effektiv umgehen lernt und sich das holt, was man nicht weiss. Das gibt einem Sicherheit. In der Schule ist diese knappe Zeit nicht zu spüren. Man ist nicht in einem Programm drin.» [T]

Optimale Mediationsprozesse ermöglichen eine effiziente Nutzung des individuell ausgerichteten Förderangebots, was sich schliesslich in den besseren Noten der Jugendlichen und im Bestehen der Aufnahmeprüfung für eine Mittelschule manifestiert.

6 Fazit

Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn (ChagALL) ist ein Förderprogramm für begabte und motivierte jugendliche Migrantinnen und Migranten, die über das Potenzial für eine Mittelschule verfügen und aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen stammen. Wer das Aufnahmeverfahren besteht, durchläuft ein Trainingsprogramm, das fachliche Unterstützung in Deutsch, Französisch und Mathematik, Persönlichkeitsbildung und die Hinführung zum Selbstmanagement des Lernens umfasst. Nach bestandener Aufnahmeprüfung wird die Beratung und Begleitung bis zum Ende des zweiten Mittelschuljahres fortgesetzt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ChagALL verfügen im Durchschnitt über gute mathematische Fähigkeiten und eine gute Grundintelligenz. Ihre schulischen Defizite sind eindeutig den sprachlichen Fächern zuzuordnen. Insbesondere die Deutschkenntnisse sind insgesamt als sehr schwach einzustufen und reichen zu Beginn des Trainings kaum für einen erfolgreichen Übertritt in eine Mittelschule.

Die motivationalen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind günstig, ebenso das Lernumfeld in der Schule. Die Lehrpersonen der Sekundarschule scheinen sich ihrer wichtigen Rolle bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bewusst zu sein. Die Mehrheit der Jugendlichen wird in der Schule zum Lernen motiviert. Auch die Eltern erkennen die Chancen ihrer Kinder und unterstützen die Jugendlichen im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Bildungsaspirationen der Eltern sind entsprechend den Zielen von ChagALL hoch.

Die emotionale Unterstützung der Jugendlichen zu Hause, in der Sekundarschule und von Seiten der Trainerinnen und Trainer ist eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg, denn die Teilnahme am Programm verlangt von den Jugendlichen einen aussergewöhnlich grossen Einsatz. Neben dem Lernen bleibt kaum Freizeit. Zwei halbe Tage verbringen die Jugendlichen – zusätzlich zum Unterricht an der Sekundarschule – am Gymnasium Unterstrass. Zudem müssen sie zusätzliche Hausaufgaben lösen. Es bleibt ihnen kaum mehr Zeit für Freizeitaktivitäten.

ChagALL ist ein erfolgreiches Förderprogramm. Rund zwei Drittel der Jugendlichen bestehen die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule und mit wenigen Ausnahmen besuchen sie diese auch noch nach einem Jahr. Das intensive Training wirkt sich unmittelbar auf den Schulerfolg aus. Die Jugendlichen verbessern sich bereits während der Trainingsphase in der Schule. Jugendliche, die den Übertritt an eine Mittelschule schaffen, verfügen bereits zu Beginn des Trainings über höhere kognitive Grundfähigkeiten und bessere schulische Leistungen – insbesondere im Fach Deutsch – als diejenigen, die den Übertritt nicht schaffen.

Gründe für den Erfolg von ChagALL werden von den Jugendlichen und den Trainerinnen und Trainern vor allem darin gesehen, dass die Jugendlichen das gleiche Ziel verfolgen (Mittelschule) und über gleiche Erfahrungen verfügen (Migrationshintergrund, sprachliche Schwierigkeiten in der Schule) – sozusagen im gleichen Boot sitzen. Obwohl ChagALL ein Förderprogramm mit stark individualisierter Ausrichtung ist,

gehören der Klassenkontext und das leistungsfreundliche Klima zu den wichtigen Erfolgsfaktoren.

Der grosse Erfolg von ChagALL wäre allerdings nicht möglich, wenn die zur Verfügung stehende Zeit nicht effizient genutzt werden könnte. Die Trainerinnen und Trainer kennen die fachlichen Anforderungen der Sekundarschule und des Gymnasiums, sie wissen, dass die Anforderungen im Training dementsprechend hoch zu stecken sind, sie trauen den Jugendlichen den Erfolg zu, verlangen aber ausserordentlich viel, sie gehen diagnostisch vor und pflegen eine systematische Feedbackkultur, sie unterstützen und teilen ihre Erwartungen klar und unmissverständlich mit und sie glauben an die Jugendlichen.

Die Transparenz in Bezug auf Ziele, Lernfortschritte, Anforderungen und Erwartungen, aber auch die Motivierung und das Zutrauen wird von den Jugendlichen wahrgenommen und führt dazu, dass das Angebot effizient genutzt wird. Die Jugendlichen nutzen die zur Verfügung stehende Zeit mehrheitlich aktiv. Nur so ist es möglich, dass die Erfolgsquote von ChagALL hoch ist und das gesteckte Ziel erreicht wird.

Mit Bezug zum Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (vgl. Abbildung 5.1) können verschiedene Bereiche als besonders relevant für den Erfolg des Förderprogramms identifiziert werden. ChagALL ist geprägt von engagierten Lehrpersönlichkeiten mit einer hohen Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstverbesserung. Diese Lehrpersonen verfügen über die notwendige Expertise in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik und sie wissen sehr genau, was an einer Mittelschule verlangt wird. Das Fachwissen wird optimal auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten, was nicht ohne diagnostische Kompetenzen zu erreichen ist. Schliesslich muss es ChagALL in kurzer Zeit gelingen, die schulischen Lücken der Jugendlichen zu schliessen.

Was mit ChagALL optimal zu gelingen scheint, ist die Auslösung von sogenannten Mediationsprozessen. Das heisst, dass für die Schülerinnen und Schüler die schulischen Ziele jederzeit präsent und die Erwartungen der Trainerinnen und Trainer spürbar sind. Zwar kommt es bei den Jugendlichen aufgrund der ausserordentlich hohen Belastung ab und zu auch zu motivationalen Problemen und zu einem gewissen Motivationsverlust. Die eigentliche Lernaktivität der Jugendlichen wird davon aber kaum beeinträchtigt. Optimale Mediationsprozesse ermöglichen eine effiziente Nutzung des individuell ausgerichteten Förderangebots, was sich als hoch wirksam zeigt.

Auch wenn die Jugendlichen jeweils nur während eines Nachmittags im Sinne einer Schulklasse unterrichtet beziehungsweise gefördert werden, scheint auch die Expertise in der Klassenführung für den Erfolg wichtig zu sein. ChagALL ist mehr als ein fachliches Förderprogramm mit Persönlichkeitsbildung und Hinführung zum selbständigen Lernen. Der Klassenkontext beziehungsweise der fachliche Kontext wird sowohl von den Jugendlichen als auch von den Trainerinnen und Trainern als bedeutsames Erfolgskriterium eingeschätzt. Alle haben das gleiche Ziel und stellen sich gemeinsam den hohen Erwartungen. Die aktive Nutzung des Angebots sowie das zusätzliche Arbeiten zu Hause bilden zentrale Voraussetzungen und nicht wie manchmal in der Regelschule die Ausnahmen. Alle teilen aufgrund ihres Migrationshintergrundes und ihrer Eltern mit geringem Einkommen gemeinsame Erfahrungen, die verbinden.

7 Literatur

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Moser, U. (2006). *Stellwerk: ein computergestütztes adaptives Testsystem Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich.
- Spinat, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, D. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, R.H. (2006). *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, R.H. (2006). *WS/ZF-R. Wortschatztest und Zahlenfolge – Revision*. Göttingen: Hogrefe.